

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, REPRESENTAÇÕES E FORMAÇÃO
DOCENTE**

ANA LÚCIA ANDRUCHAK

**OS SENTIDOS FORMATIVOS DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA:
SOCIALIZAÇÃO, APRENDIZAGENS E IDENTIDADE DOCENTE**

NATAL – RN

2016

ANA LÚCIA ANDRUCHAK

**OS SENTIDOS FORMATIVOS DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA:
SOCIALIZAÇÃO, APRENDIZAGENS E IDENTIDADE DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para a obtenção do título de Doutorado em Educação.

Orientador: Prof^o Dr^o Adir Luiz Ferreira

NATAL – RN
2016

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Andruchak, Ana Lúcia.

Os sentidos formativos dos estudantes de licenciatura: socialização, aprendizagens e identidade docente / Ana Lúcia Andruchak. - Natal, 2016. 252f: il.

Orientador: Prof. Dr. Adir LuizFerreira.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação – Tese. 2. Formação de professores – Tese. 3. Iniciação à docência – Tese. 4. Socialização acadêmica – Tese. I. Ferreira, Adir Luiz. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 371.13

ANA LÚCIA ANDRUCHAK

**OS SENTIDOS FORMATIVOS DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA:
SOCIALIZAÇÃO, APRENDIZAGENS E IDENTIDADE DOCENTE**

Tese apresentada como requisito de conclusão do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira
(UFRN - Orientador)

Prof^o Dr^o Aumeri Carlos Bampi
(UNEMAT - Examinador Externo Titular)

Prof^a Dr^a Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
(IFRN - Examinadora Externa Titular)

Prof^a Dr^a Rosália de Fátima e Silva
(UFRN - Examinadora Interna Titular)

Prof^a Dr^a Elda Silva do Nascimento Melo
(UFRN - Examinadora Interna Titular)

Prof^a Dr^a Maria do Sacramento Aquino
(UNEB - Examinador Externa Suplente)

Prof^o Dr^o Moisés Domingos Sobrinho
(UFRN - Examinador Interno Suplente)

Natal, 26 de julho de 2016.

DEDICO este trabalho às pessoas mais importantes, em minha vida!

*João Bosco Diniz Junqueira,
Companheiro e porto seguro, pelo apoio incondicional à realização desse sonho.*

*Evanilde,
Minha mãe, responsável pela minha capacidade de ousar.*

*Tadiana e Tassiana,
Minhas filhas, motivação para ousar, sonhar e realizar.*

AGRADECIMENTOS

Busco inspiração em terras potiguares para agradecer a possibilidade de sentir a brisa e ver o mar. Pela oportunidade de conhecer a alegria, a simpatia, a generosidade e a força desse povo nordestino “arretado” que aprendi ter muito orgulho!

Ao meu orientador Prof^o. Dr^o. Adir Luiz Ferreira, por acreditar no potencial de uma *outsider*. Obrigada, pela atenção e cuidado com minha produção intelectual, pela confiança e paciência, por compreender minhas limitações e incentivar seguir em frente. Tenha certeza que volto para Mato Grosso levando na bagagem muito mais que uma tese, levo um olhar sociológico para além das perspectivas acadêmicas, levo um olhar mais humano sobre as relações acadêmicas e institucionais, despertado pelo convívio com sua leveza de ser.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela maravilhosa experiência de me permitir conviver com o “afeto exigente”, por me permitir sentir que um título acadêmico de Doutorado pode nos tornar mais próximos das pessoas, mais humanizados.

Aos componentes da banca, por aceitar o importante desafio de ler e fazer os apontamentos necessários para meu crescimento intelectual.

A Universidade do Estado de Mato Grosso, especialmente aos professores dos cursos de Letras, Biologia, Matemática e Pedagogia dos *Campi* de Tangará da Serra, Barra do Bugres e Cáceres, pela acessibilidade aos acadêmicos, pela prontidão com documentos e informações.

As minhas colegas do grupo de estudo ECOS – Escola Contemporânea e Olhar Sociológico: Dayse, Gisele, Patrícia, Marília, Natalia, Liana, Franklandia, Danniela e Juliana, pelos intensos debates que enriqueceram a qualidade deste trabalho.

Aos acadêmicos participantes da pesquisa, pela colaboração nos momentos de conversa, condição fundamental para a construção da tese.

A minha colega e amiga Josiani, por não esquecer de mim nesse momento de reclusão intelectual, pelo cuidado com minhas obrigações instrucionais.

A minha colega e amiga Maria José dos Santos, da Universidade Federal do Maranhão, por dividir comigo as angústias da entrada, incertezas da trajetória e o prazer da chegada.

Aos meus irmãos Marcos e Anelise, pela alegria da torcida, vocês são o meu orgulho! A minha cunhada Jaqueline pelo aconchego do lar e ao meu cunhado Itamar pela motivação diária promovida por suas mensagens.

LISTA DE SIGLAS E ÍNDICE DE QUADROS E MAPAS

SIGLAS:

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização Profissional

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAFICILT - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Tangará da Serra

FESMAT - Fundação do Ensino Superior de Mato Grosso

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NADE - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

NEB - Núcleo de Estudos Básicos

NEI - Núcleo de Estudos Integradores

OBEDUC - Observatório de Matemática e Iniciação a Ciências

OTEC - Organização Tangaraense de Educação e Cultura

PCAA - Programa de Ciências Agroambientais

PPC - Projeto Político do Curso

PIBID - Projeto de Iniciação à Docência

PTL – Produção de Texto e Leitura

SISU - Sistema de Seleção Unificada

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

QUADROS E MAPAS:

Mapa dos <i>campi</i> da UNEMAT no estado de Mato Grosso.....	29
Quadro 1 - Identificação dos sujeitos.....	32
Quadro 2 – Roteiro guia.....	51

RESUMO

Este estudo analisa os sentidos formativos atribuídos por estudantes concluintes dos cursos de licenciatura (Letras, Biologia, Matemática e Pedagogia) ligados à construção de sua identidade profissional docente, no decorrer do processo de socialização e aprendizagem no meio universitário. Considerou-se igualmente a influência de uma diversidade de representações prévias sobre a prática docente, desde as origens familiares e da sociobiografia escolar até a revisão dessas concepções atualizadas pelo ambiente acadêmico. A revisão teórica foi desenvolvida na perspectiva de uma pesquisa educacional e sociológica sobre o processo da construção identitária docente. Utilizou-se de conceitos tais como socialização, identidade profissional e cultura docente. O plano empírico da pesquisa foi orientado pela abordagem multirreferencial com o uso da entrevista compreensiva. O *locus* da pesquisa foi a Universidade do Estado do Mato Grosso, nos *campi* universitários de Tangará da Serra, Barra do Bugres e Cáceres. Para a análise dos dados, seguiu-se as seguintes etapas: pesquisa de reconhecimento dos locais, elaboração do roteiro guia, entrevista exploratória, construção do plano evolutivo, escuta sensível e análise compreensiva. A categorização e interpretação dos dados se orientou por quatro eixos temáticos: razões da escolha da docência, cotidiano e cultura escolar, contato e vida acadêmica, constituição dos sentidos da docência. Os resultados apontam para a configuração de diferentes perspectivas em relação ao processo de socialização, aprendizagem acadêmica e profissional, e construção da identidade docente. Em busca da superação de representações prévias negativas e de concepções pessimistas, percebeu-se que a maior preocupação do estudante que será professor é a de fortalecer sua identidade docente, aprendendo a ensinar a partir da observação de professores no seu campo profissional efetivo. Porque é onde se revelam simultaneamente as fragilidades formativas e as adaptações necessárias para se estabelecer a autonomia pedagógica no meio escolar. Também é importante destacar o papel cultural do projeto político-pedagógico e das práticas dos cursos, assegurando uma orientação para a docência baseada em experiências pedagógicas integradas entre as aprendizagens acadêmicas e a realidade das escolas. Assim, as aprendizagens dos estudantes, especialmente nos estágios curriculares nas escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, configuram-se como ocasiões cruciais para experimentar as suas próprias estratégias de ensino com os seus conhecimentos de formação, promovendo igualmente suas referências de socialização e identificação com a cultura profissional docente.

Palavras-chaves: Socialização acadêmica. Aprendizagem da docência. Formação docente em Mato Grosso. Identidade docente.

ABSTRACT

This study analyzes the formative senses attributed by graduate students in teacher graduation course (Letters, Biology, Mathematics and Pedagogy) linked with the construction of their teacher professional identity during the socialization and learning process in the university environment. It consider equally the influence of prior representations diversity about the teaching practice, from the familiar origins and the school socio-biography until the review of these conceptions modified by the academic environment. The theoretical review has developed in the perspective of an educational and sociological research about the process of teacher construction identity. It uses concepts like socialization, professional identity and teacher culture. The empirical plan of the research has oriented by the multi-referential approach with use of the comprehensive interviewing. The locus of the research was the Universidade do Estado do Mato Grosso in the university campus of Tangará da Serra, Barra dos Bugres e Cáceres. To the data analyses, it followed these steps: local reconnaissance research, guide route elaboration, exploratory interview, evolutionary plan construction, sensible hearing and comprehensive analysis. The data categorization and interpretation has oriented by four thematic axis: raisons to the teaching choice, quotidian and school culture, contact and academic life, constitution of the teaching senses. The results pointed to the different perspectives configurations reported to the process of socialization, academic and professional learning, and teaching identity construction. Searching surpass prior negative representations and pessimists conceptions it can perceive that the major concern of the student who will be teacher is strengthen his teaching identity by learning to teach from the observation of teachers in their effective professional field. Because is where it reveal simultaneously the formation fragilities and the necessaires adaptations to the establish pedagogy autonomy on school environment. Is also important detach the cultural role of the politico-pedagogical project and the graduation courses practices, ensuring a teaching orientation based in the integrated pedagogical experiences between academic learnings and schools reality. Thereby the students learnings, specially in graduate traineeships in the schools of primary and secondary education, it configure as crucial occasions to experience his owner teaching strategies with their formation knowledges, and equally promoting their socialization and identification references with the teacher professional culture.

Key-words: Academic socialization. Teacher learning. Teacher formation in Mato Grosso. Teaching identity.

RESUMÉ

Cette étude analyse les sens formatifs attribués par les étudiants de terminale des formations d'enseignants (Lettres, Biologie, Mathématique et Pédagogie) attachés à la construction de leur identité professionnelle d'enseignant pendant le processus de socialisation et apprentissage dans l'environnement universitaire. On a considéré également l'influence d'une diversité de représentations préalables sur la pratique enseignante, dès les origines familiales et de la socio-biographie scolaire jusqu'à la révision de ces conceptions modifiées par l'environnement académique. La révision théorique a été développée sous la perspective de la recherche éducationnelle et sociologique sur le processus de construction identitaire professionnelle enseignante. On a utilisé des concepts tels que socialisation, identité professionnelle et culture enseignante. Le plan empirique de la recherche a été orienté par l'approche multiréférentiel avec l'usage de l'entretien compréhensif. Le locus de la recherche a été l'Universidade do Estado do Mato Grosso, dans les campus universitaires de Tangará da Serra, Barra dos Bugres e Cáceres. Pour l'analyse des données, on a suivi les étapes suivantes: recherche de reconnaissance des lieux, élaboration du guide de route, entretien exploratoire, construction du plan évolutif, écoute sensible et analyse compréhensive. La catégorisation et interprétation des données s'est orientée par quatre axes thématiques: raisons du choix pour l'enseignement, quotidien et culture scolaire, contact et vie académique, constitution des sens de l'enseignement. Les résultats ont pointé vers la configuration de différentes perspectives par rapport au processus de socialisation, apprentissage académique et professionnelle, et construction de l'identité enseignante. En cherchant le dépassement des représentations préalables négatives et des conceptions pessimistes on a perçu que la préoccupation majeure de l'étudiant qui sera enseignant est celle de renforcer son identité enseignante, apprenant à enseigner à partir de l'observation des enseignants dans son lieu professionnel effectif. Parce que c'est où se révèlent simultanément les fragilités de la formation et les adaptations nécessaires pour s'établir l'autonomie pédagogique dans l'environnement scolaire. Il est aussi important de détacher le rôle culturel du projet politico-pédagogique et des pratiques des formations, assurant une orientation pour l'enseignement basée sur des expériences pédagogiques intégrées entre les apprentissages académiques et la réalité des écoles. Alors, les apprentissages des étudiants spécialement dans les stages curriculaires dans les écoles du primaire et du secondaire se configurent comme des occasions cruciales pour expérimenter leurs propres stratégies d'enseignement avec leurs connaissances de formation, promouvant également leurs références de socialisation et identification avec la culture professionnelle enseignante.

Mots-clés: Socialisation académique. Apprentissage de l'enseignement. Formation enseignants dans Mato Grosso. Identité des l'enseignants.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
CAMINHOS PERCORRIDOS	22
1.1 ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL	22
1.2 ENTREVISTA COMPREENSIVA	24
1.3 LÓCUS UNEMATIANO	27
1.3.1 Contextualização dos cursos	33
a) Letras	39
b) Biologia	42
c) Matemática	46
d) Pedagogia	49
1.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	51
1.4.1 A escolha e as conversas com os participantes	63
CAPÍTULO 2	
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E A CULTURA DOCENTE	71
2.1 SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO <i>HABITUS</i>	73
2.2 IDENTIDADE INDIVIDUAL E IDENTIDADE COLETIVA	76
2.3. PROFISSÃO E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL	80
2.4. CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE	83
2.4.1 Fases da vida profissional docente	87
2.4.2 Crise da cultura docente	90
2.5. ESCOLHA DA FORMAÇÃO E DISPOSIÇÃO À DOCÊNCIA	95
CAPÍTULO 3	
PERCURSO E REALIDADE ESCOLAR DA CULTURA DOCENTE	100
3.1 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DOS FUTUROS PROFESSORES	100
3.1.1 A realidade escolar dos estudantes	103
3.1.2 Imagens iniciais sobre a docência	107
3.1.3 A autoridade dos professores no processo de ensino	109
3.2. MUDANÇA DE OLHAR: DISTANCIAMENTO DOS PROFESSORES	115
3.3. FORMAS DE SER DOS PROFESSORES	120

3.4. DOCÊNCIA: CULTURA CONSERVADORA RESISTENTE	125
3.5 OLHAR DA DOCÊNCIA, ANTES DE PENSAR EM SER PROFESSOR	130
CAPÍTULO 4	
DOCÊNCIA: CURSO DESEJADO OU DE SOBREVIVÊNCIA	138
4.1 QUANDO ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR É MAIS IMPORTANTE DO QUE O CURSO	140
4.5 MOTIVAÇÕES QUE DÃO SENTIDO À ESCOLHA PELAS LICENCIATURAS	143
4.3 SER PROFESSOR: ESCOLHA DESEJADA OU ESCOLHA POSSÍVEL?	149
4.4 MARCAS DE PROFESSORES PARA A ESCOLHA DA DOCÊNCIA	152
CAPÍTULO 5	
CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA	156
5.1 O OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO À DOCÊNCIA	156
5.1.1. A atuação dos professores-formadores	171
5.1.2. Avaliação, reprovação, evasão e resistência	178
5.2. CONTATO COM A REALIDADE ESCOLAR: ESTÁGIOS E PIBID	184
5.3. SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA	192
5.4. PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM SOBRE A DOCÊNCIA	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS	221
APÊNDICE	229
PLANOS EVOLUTIVOS	229
ANEXO	237

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como pressuposto geral que os sentidos atribuídos à docência, pelos estudantes que se encontram no final de sua formação inicial resultam de uma diversidade de representações sobre a docência, construídas socialmente ao longo de sua vida pessoal e de sua trajetória escolar (anterior e atual), sendo influenciados pela família, pelos amigos, por professores e colegas na escola e na universidade. Essas representações contribuem para a construção de imagens que influenciam expectativas profissionais no campo da docência, tendo repercussão na escolha da área de formação antes mesmo da entrada no curso, bem como durante o percurso formativo no interior do curso e na entrada da carreira docente. Em consequência disso, essas representações docentes podem comprometer a atuação profissional futura, independente do curso de licenciatura.

A partir desse pressuposto, propusemo-nos a construir um olhar multirreferencial e histórico sobre a trajetória formativa desenvolvida pelos estudantes, potencializando uma leitura plural e heterogênea sobre os sentidos por eles atribuídos ao seu processo de aprendizagem pessoal e profissional. Buscamos o olhar retrospectivo sobre as imagens docentes construídas ao longo de sua escolarização básica, o olhar introspectivo sobre o contexto atual de formação à docência vivenciados pelos estudantes, o olhar perspectivo sobre possibilidade de assumir ou não a carreira profissional docente e as circunstâncias em que estarão construindo a sua profissionalidade docente ao vivenciar atividades de iniciação à docência desenvolvidas durante os estágios e a partir da oportunidade de envolvimento com projetos como o PIBID. Compreendemos que é o contexto de formação e de profissionalização que promove a construção de múltiplas imagens docentes, tendo repercussão no processo de constituição identitária docente.

As diversidades associadas aos percursos formativos dos professores têm sido exploradas por vários teóricos nacionais e internacionais com o intuito de compreender como constroem sua formação. Há um volume considerável de estudos voltados para a formação docente e a construção da identidade profissional do professor, tais como: Hargreaves, (1998); Tardif.; Lessard.; Gauthier, (2001); Nóvoa; (1983;1992; 1997;2007;2009;2014); Tardif (2002; 2012); Goodson (2007); Brzezinski (1994); Pimenta (1997;1999;2001;2006); Garcia (1999); Gatti (2010;2013;2014); Gómez (1992); Imbernón (1994;2002); Huberman (2007); entre outros. No entanto, na maioria dos

estudos, seu direcionamento se volta para professores já formados, evidenciando assim a necessidade de se desenvolver mais estudos envolvendo estudantes durante o processo de formação docente.

Desta forma, compreendemos que a incorporação e a interiorização da identidade pelos indivíduos, só têm sentido quando analisada por dentro das trajetórias sociais construídas por eles próprios, ou seja, ao analisar o que eles falam de si, permitimos pôr em evidência, segundo Goffman (apud Dubar, 2005, p. 139), “[...] suas identidades sociais ‘reais’.” Perseguindo essa ideia, nos propomos dar voz aos estudantes que estão no período final de sua formação inicial, por entender que se encontram num momento bastante desafiador, estando potencialmente amadurecidos em relação à escolha profissional, condição esta que lhes permite refletir sobre as relações de aprendizagem que estabelecem dentro e fora da universidade.

Optamos por envolver nessa pesquisa quatro (4) cursos de licenciatura, que fazem parte de duas regiões geo-educacionais, envolvendo três *campi* da Universidade do Estado de Mato Grosso, mas não nos propomos construir um quadro comparativo entre eles, nos propomos evidenciar o projeto de formação de cada curso, de modo que seja possível entender o processo formativo percorrido pelos sujeitos, contextualizando as reflexões por eles apresentadas, em relação a suas aprendizagens e sua construção identitária docente. Escolhemos para participar da pesquisa 08 (oito) estudantes, em fase de conclusão dos cursos, sendo dois de cada uma das 04 (quatro) licenciaturas envolvidas no estudo. Chegamos aos sujeitos a partir de uma pesquisa exploratória longitudinal, que abrangeu 156 (cento e cinquenta e seis) estudantes voluntários dos quatro cursos envolvidos na pesquisa, sendo detalhada na exposição do percurso teórico metodológico.

Devido à importância da reflexão sobre o trabalho docente no espaço profissional é que elegemos como lócus da pesquisa a UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, instituição com característica totalmente interiorana, abrangendo 13 (treze) *Campi* em todo estado, oferecendo entre os diversos cursos 8 (oito) licenciaturas. Para delimitar o campo de estudo, escolhemos as seguintes licenciaturas: Letras, Biologia, Matemática e Pedagogia.

A escolha desses cursos não é aleatória, eles fazem parte da abrangência geográfica relativamente próxima ao *Campus* Universitário de Tangará da Serra, local em que atuo como docente e que entre os cursos ofertados disponibiliza duas licenciaturas: Letras e Biologia. Em um universo geográfico próximo, circunscrito a uma distância de 79 km está o *Campus* Universitário de Barra do Bugres, que oferece entre seus cursos

uma licenciatura em Matemática. Nesta mesma região, a uma distância de 224 km está o *Campus* Universitário de Cáceres, que entre os cursos existentes oferece Pedagogia.

Pelas características próprias de cada curso, acreditamos que o recorte possibilite uma importante contribuição para atingir o objetivo central desta pesquisa, que é compreender os sentidos formativos atribuídos por estudantes das licenciaturas em Letras, Biologia, Matemática e Pedagogia, sobre seu processo de socialização e de aprendizagem, envolvidos na construção da identidade docente. Para o alcance desse objetivo, partilhamos a ideia de que os sentidos que os futuros professores emprestam ao seu processo formativo são influenciados pela realidade social de origem e pelas imagens sobre a docência, construídas durante sua trajetória acadêmica, refletindo diretamente na sua constituição identitária docente. Sendo assim, nos importa compreender as relações que os estudantes estabelecem para a construção do seu saber/fazer docente e as implicações dos sentidos que vão sendo dados a sua identidade profissional. Seguindo esse pensamento levantamos uma questão de partida: **Quais são os sentidos formativos atribuídos por estudantes no final dos cursos de licenciatura em Letras, Biologia, Matemática e Pedagogia sobre seu processo de socialização e de aprendizagem, envolvidos na construção da identidade docente?**

O olhar adotado nesta pesquisa segue a perspectiva socioantropológica, partindo das vozes dos estudantes que falam de si, de sua existência, de sua condição sociocultural, da trajetória escolar, das motivações que envolveram sua escolha profissional e principalmente do processo de socialização e formação docente em que estão submetidos. Em certa medida, nos aproxima de disposições construídas durante nossa socialização primária e secundária, promovendo reflexões acerca da construção de nossa própria trajetória identitária docente.

A relação entre a aprendizagem docente e a construção identitária profissional, acompanham o olhar sobre o complexo movimento de relações dialéticas e contínuas que constituem o indivíduo, se entrelaçando com as reflexões sobre a formação docente e a prática pedagógica. Esse processo vem produzindo uma efervescência de questionamentos que acompanha minha própria trajetória profissional. Isso também me fez perceber desde cedo os contrastes existentes na sociedade e as deficiências em minha formação, compreendendo que ser professor numa sociedade de classes, explicita o entendimento do fenômeno educativo como fenômeno sociológico, indo muito além da atuação pedagógica, sendo fundamental se envolver em todos os espaços que

oportunizem o fortalecimento da luta pela valorização profissional, tendo a pesquisa como importante aliada.

Compreender de que maneira nos sentimos implicadas com nosso objeto em estudo, nos direciona para a construção de um processo de identificação e desidentificação. “No processo de crescimento humano, o ser humano toma forma de acordo com o ambiente em que vive e se torna difícil lançarmo-nos na descoberta do nosso Eu existencial sem proceder uma des/identificação.” (SOUZA, 2006, p. 37). Nessa descoberta do Eu é necessário um esforço de pensamento, para se distanciar de si, relativizando o olhar sobre incoerências, indo além da aparência, daquilo que acreditamos ser, para saber mais a partir do conhecimento reflexivo sobre a própria experiência de vida. Deste modo, conseguimos nos identificar ao mesmo tempo em que nos desidentificamos, para então compreender a construção de nossas continuidades. A continuidade liga o nosso passado com o nosso presente e direciona novas trajetórias conduzindo a busca de sentido da própria existência. (Dionísio, 2001). Continuidade compreendida na perspectiva de Souza (2006, p. 38), como lugar de coerência entre o que sou, o que fui e o que projeto ser, na direção da percepção e reorganização de nós no mundo e para o mundo.

Nesse processo de construção de si no mundo, que produz efeitos explícitos e implícitos, existem vários modos de implicação, de forma que a construção identitária pessoal e profissional se transforma, à medida que o mundo se transforma. Sendo assim, nossa implicação nesta tese torna-se evidente, assim como a impossibilidade da neutralidade frente ao conhecimento que nos propusemos produzir. Para Barbier (1985), implicar-se é estar como pessoa e como pesquisador envolto em uma prática científica, sem deixar de considerar sua história, suas posições passadas e presentes, seu projeto sócio-político, “de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento.” (BARBIER, 1985, p. 120).

Desta maneira, compreendemos que ao problematizar uma investigação no campo da formação de professores, sendo professora-formadora de professores, na rede estadual de Mato Grosso, atuando no CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização Profissional e na Universidade do Estado de Mato Grosso, tendo percorrido uma extensa trajetória docente, significa aprofundar o olhar para a produção de sentidos sobre o próprio processo de constituição identitária, seguindo o pensamento de Barbosa (1998), entendendo que “[...] estar e descobrir-se implicado é um processo pessoal de intimidade

e uma relação social de envolvimento com o objeto a ser investigado, refletido e compreendido”. Sendo assim, entendemos que toda nossa trajetória pessoal e profissional se encontra envolvida, objetiva e subjetivamente com a formação de professores e a construção de identidades docentes.

Esse entrelaçamento entre objetivo e subjetivo, entre o Eu social e os outros significativos, contribui para a aproximação do objeto de pesquisa proposto, direcionando para compreender o sentido da busca que envolve a minha realidade singular pela docência. Minha origem social e as condições socioeconômicas, assim como a trajetória escolar e as condições de formação para a docência têm uma significativa semelhança com os sujeitos envolvidos nesta tese.

A apresentação de meus progenitores é a de uma mãe professora assalariada com formação superior e de um pai autônomo (fazia trabalhos esporádicos como pintor, com apenas a chamada “quarta série primária”), que trabalhavam fora o dia todo, para assegurar as condições básicas aos seus três filhos, na Cidade de Cascavel, região oeste do Paraná. As dificuldades enfrentadas durante a infância e adolescência, fizeram com que eu e meus irmãos, tivéssemos a escola como possibilidade de mudança das condições sociais de origem. Minha primeira experiência escolar foi em uma pequena escola, pública municipal, tendo marcada na lembrança a forma afetiva como os professores nos tratavam. Essa imagem dos primeiros professores, fixa um olhar positivo sobre a docência, assemelhando-se a perspectiva de maternagem, sentida pelos sujeitos neste estudo. Com o passar dos meus anos escolares, a exemplo do que revelam os sujeitos, também carrego na bagagem as marcas das rupturas e das diversidades docentes que surgiram conforme se passaram os anos escolares.

Minha aproximação com o magistério foi incentivada pela minha mãe, que proporcionou os primeiros passos rumo à formação docente, em um colégio particular de freiras. O modelo de formação dividia disciplinas de introdução, essencialmente teóricas e disciplinas específicas sobre métodos e técnicas para ensinar. As primeiras práticas profissionais, desenvolvidas através de estágios no final do curso, ocorreram sem problemas, pois as crianças eram provenientes da classe média/alta, tinham facilidade em aprender e traziam os materiais pedagógicos necessários para aplicar as “técnicas” apreendidas durante o curso.

No entanto, a dedicação da minha mãe em proporcionar uma formação que acreditava ser de qualidade, não eximiu a realidade social da profissão, ao contrário, me pôs de frente com meu primeiro paradoxo identitário. A realidade da formação recebida

era incoerente com a realidade social da minha primeira experiência profissional, na rede pública estadual, no interior do Estado de Mato Grosso, em uma região de garimpo, em 1987. As famílias trabalhavam no “baixão”¹ com o sonho de “bamburrar”², enquanto os filhos ficavam sozinhos na cidade para estudar. Em geral não tinham material escolar, faltava comida em casa e apresentavam muita dificuldade para aprender.

Essa nova realidade me fez sentir um distanciamento entre a formação profissional recebida no magistério e a realidade social dos alunos. Tornou-se evidente que o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente, que se aproximasse das circunstâncias em que me encontrava, seria necessária para reconstruir minha identidade profissional e para aprender novos saberes docentes, processo bastante complexo, ao se tratar do início da minha experiência profissional.

O contexto inicial da minha trajetória docente marca um período de desvalorização profissional no Brasil, pois foram os idos da década de 80, período marcado por momentos intensivos de lutas pelo reconhecimento da docência enquanto profissão, ampliado pela busca de condições de trabalho, salário e qualidade da formação docente, assim como a busca por autonomia profissional dada a responsabilidade social pela qualidade do ensino.

Em Mato Grosso, na década de 80, os salários eram tão ínfimos que no holerite constava uma nota de rodapé, informando que o acréscimo concedido era uma bonificação, por ser inconstitucional receber menos que o salário mínimo. Havia atrasos salariais que perduravam por meses, atravessavam o semestre, submetendo os professores ao constrangimento de serem mantidos pela comunidade escolar. A realidade das escolas não era diferente, não existia material para desenvolver as atividades escolares, que eram realizadas no verso de folhas contínuas doadas. Não havia projeto pedagógico escolar, nem tão pouco formação profissional continuada, as práticas pedagógicas eram atos isolados e se resumiam na experiência adquirida durante a formação no magistério e o tatear obnubilado de uma identidade docente em construção.

Diante deste cenário, engajei-me em um contexto de lutas por uma escola pública de qualidade social, por condições de trabalho, pelo reconhecimento e valorização da profissão docente, vivenciando desde o início da minha vida profissional a importância da atuação sindical e a força do movimento coletivo, como instrumento de luta contra

¹ Nome dado aos barrancos onde os garimpeiros buscavam ouro, na região norte do estado de Mato Grosso.

² Enriquecer.

hegemônica. Compreendi a importância da força de uma categoria mobilizada, debatendo sobre condições de trabalho em busca de valorização profissional, o que me proporcionou um espaço formativo reflexivo, de construção permanente da minha identidade profissional, lugar em que nunca mais consegui ficar indiferente.

Esse início da experiência profissional, na rede pública estadual em Mato Grosso, atuando em condições muito precárias despertou-me a necessidade de continuar estudando. Na cidade de Sinop, cerca de trezentos quilômetros, distante de onde morava, busquei a oportunidade de ingressar no curso de Pedagogia em 1990, sendo ao mesmo tempo aluna na graduação e professora na Educação Básica. Essa experiência no espaço da docência, concomitante a minha formação inicial, me permitiu uma participação efetiva na construção do processo formativo que me encontrava submetida, aliada ao fato de que a UNEMAT, Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Sinop, estava iniciando suas atividades, como Fundação de Ensino Superior de Cáceres, posteriormente estadualizada com o nome de FESMAT – Fundação de Ensino Superior do Estado de Mato Grosso. O lema da UNEMAT, em seu surgimento era “Educação e Meio Ambiente”, expressando que era uma universidade voltada à formação de professores, com a finalidade de suprir as demandas de formação docente das cidades que estavam surgindo com a expansão da fronteira agrícola do estado de Mato Grosso e para se consolidar havia a necessidade do engajamento de discentes e docentes, assegurando seu fortalecimento, contra interesses de enfraquecimento da universidade pública.

A minha formação inicial segue a realidade curricular posta nos anos 90, período em que o curso de pedagogia emergiu como o principal *locus* da formação de educadores, para atuar em educação básica e nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste momento, a formação do pedagogo, se constituía como um dos principais requisitos para o desenvolvimento da educação básica no país, em meio a um movimento de discussão e elaboração de novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais da educação. Os professores do curso, influenciados pelas discussões sobre as mudanças no processo de formação docente, trouxeram reflexões acerca da possibilidade de articulação de componentes curriculares durante o processo formativo. Havia, por parte de alguns professores, a busca de superação de práticas curriculares que tradicionalmente dicotomizavam teoria e prática, pensar e fazer, trabalho e estudo, pesquisa e ensino.

Esse contexto instigou-me a discutir temas voltados para a área da formação docente como o que apresento agora, acreditando que ao compreender o sentido atribuído por estudantes de quatro cursos de licenciaturas ao seu processo de aprendizagem

profissional à docência, percebendo as implicações da trajetória escolar e da organização da formação docente, nos oportuniza transformar o olhar dos sujeitos em conteúdos crítico-reflexivos sobre a constituição identitária docente, entendendo que a construção de relações teórico-práticas mais próximas da realidade dos futuros professores, constituem um rol de saberes/fazeres que podem contribuir para dar sentido a sua formação.

Assim, entendemos que este estudo possa contribuir para a nossa formação pessoal e profissional, enquanto professora-formadora e pesquisadora no espaço da formação inicial e continuada, como uma importante oportunidade para ressignificar concepções e práticas. Também pode contribuir para repensar o processo de formação docente, desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso, considerando a perspectiva local, além de emprestar reflexões importantes para a formação de professores numa perspectiva macro. Apresentamos a seguir a estrutura da tese:

Capítulo I CAMINHOS PERCORRIDOS, apresenta: Abordagem multirreferencial; Entrevista Compreensiva; *Lócus* Unematiano; Contextualização dos cursos de Letras, Biologia, Matemática e Pedagogia; Os sujeitos da pesquisa; A escolha e as conversas com os participantes.

Capítulo II CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E A CULTURA DOCENTE, apresenta: Socialização e construção do habitus; Identidade individual e identidade coletiva; Profissionalização e socialização profissional; Construção identitária docente; Fases da vida profissional docente; Crise da cultura docente; Escolha da formação e disposição à docência.

Capítulo III PERCURSO E REALIDADE ESCOLAR DA CULTURA DOCENTE, apresenta: Contexto sociocultural dos futuros professores; A realidade escolar dos estudantes; Imagens iniciais sobre a docência; A autoridade dos professores no processo do ensino; Mudanças na visão: distanciamento dos professores; Formas de ser professores: Docência: cultura conservadora resistente; Olhar da docência antes de pensar em ser professor.

Capítulo IV CURSO DESEJADO OU DE SOBREVIVÊNCIA, apresenta: Quando entrar no ensino superior é mais importante do que o curso; Motivações que dão sentido à escolha pelas licenciaturas; Ser professor: escolha desejada ou escolha possível?; Marcas de professores para a escolha da docência.

Capítulo V CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA, apresenta: O olhar dos estudantes sobre sua formação para a docência; A atuação dos

professores-formadores; Avaliação, reprovação, evasão e resistência; Contato com a realidade escolar: estágios e Pibid; Sentidos atribuídos às experiências na docência; Perspectivas de aprendizagem sobre a docência.

Ao compreender que cada indivíduo tem uma maneira própria de olhar a realidade, esta pesquisa se apresenta como um convite para conhecer o olhar dos estudantes dos cursos de licenciatura em Letras, Biologia, Matemática e Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, sobre os sentidos formativos atribuídos ao seu processo de socialização e de aprendizagem envolvidos na construção da identidade docente. Entendendo que cada indivíduo desenvolve uma forma particular de expor suas ideias, esperamos que este trabalho sirva para enriquecer o olhar multirreferencial sobre a formação e a construção da identidade docente.

CAPÍTULO 1

CAMINHOS PERCORRIDOS

A abordagem multirreferencial e o uso da entrevista compreensiva encontram-se separadas apenas como uma organização formal da escrita. No entanto, são perspectivas congruentes que convergem entre si, dando sustentação para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, apresentamos o enredo dos procedimentos metodológicos que envolve: a escolha dos sujeitos; a construção de estratégias para se inserirem no campo da pesquisa; os momentos de conversa; os momentos de escuta; a forma de registro; e, a construção da análise dos dados.

1.1 ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL

Compreendemos que mesmo este estudo estando situado no campo da educação, importante se faz complementar esse olhar a partir de outras perspectivas teóricas que contribuem para a compreensão dos sentidos formativos atribuídos por estudantes no seu processo de socialização e as representações envolvidas na construção da identidade docente.

A abordagem multirreferencial foi desenvolvida por Jacques Ardoino, (1998) com objetivo de contribuir para a compreensão dos fenômenos sociais, centrando no âmbito da educação. O enfoque epistemológico reconhece a complexidade e a heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais. Seu surgimento aproxima a necessidade de explicar o latente, de compreender as entrelinhas, de embrenhar-se entre as práticas sociais e a educação. (MARTINS, 2004, p.03).

Os estudos sobre as ciências da educação têm mostrado que o uso de teorias isoladas não alcança a complexidade das práticas educativas e a abordagem multirreferencial propõe contribuir para a construção de um olhar mais plural, sobre os objetos em estudo que se encontram no universo, considerando a heterogeneidade presente na prática social, reunindo várias correntes teóricas. Sua origem está associada à necessidade de ser evidenciada a importância das pesquisas que se propõem interrogar as práticas, sem se eximir do compromisso ético científico, se apresentando como uma

nova perspectiva epistemológica no processo de construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, especialmente relacionados à educação. (ARDOINO, 1998, p.24).

Ao compreender que a realidade está prenhe de perspectivas, como pontos de vista, diversidade de ângulos e óticas, Ardoíno (1998, p. 39), assinala que a multirreferencialidade nos oportuniza “dar amplo lugar a uma relatividade com referência às condições de apreensão e de produção do objeto”. Portanto, essa abordagem se revela realista e relativista, contribuindo para analisarmos a inteligibilidade das práticas sociais evidenciadas neste estudo, buscando compreender os sentidos subjetivos que os estudantes das licenciaturas atribuem ao seu processo formativo e a construção de sua identidade docente.

Esta forma de análise tem se revelado útil para estudos no campo da formação docente inicial e continuada, pela praxiologia presente nas ciências da educação, sendo uma importante aliada para o estudo que hora desenvolvemos. No entanto, a multirreferencialidade não se propõe fazer leituras justapostas de pontos de vista, seu objetivo é possibilitar questionar a natureza e o processo de construção dos objetos em estudo, a partir da pluralidade de olhares e de linguagens, sem comprometer-se em buscar “respostas” à complexidade evidenciada. (ARDOINO, 1998, p. 41).

A adoção da abordagem multirreferencial emerge da necessidade de responder ao caráter extremamente complexo da prática social e das práticas educativas, que se revelam no meio educacional e são difíceis de compreender. A base dessa epistemologia reconhece o caráter plural dos fenômenos sociais defendendo a necessidade de um olhar multifacetado, que contribua para direcionar a construção de um sistema explicativo para tais práticas. Essa compreensão é defendida muito mais como concepção epistemológica do que necessidade metodológica. (MARTINS, 2004, p.88).

Considerando esse caráter plural dos fenômenos sociais e buscando esse olhar multifacetado, é que nos propomos analisar as falas dos estudantes de licenciatura, em final de curso, com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos por eles a seu processo de construção das aprendizagens docentes, pondo em evidência as relações estabelecidas para a construção de sua identidade docente.

Nessa perspectiva, entendemos que os sentidos dados pelos sujeitos à docência, construídos durante sua trajetória escolar, anterior à entrada na universidade e durante sua formação, assim como às condições institucionais e a socialização construída no âmbito da universidade e das escolas parceiras no processo formativo, são fontes de informação que podem mostrar em que medida esse pensamento mecanicista está

presente no processo de formação e que consequências eles produzem na construção da identidade profissional docente.

1.2 ENTREVISTA COMPREENSIVA

Segundo seu idealizador, Kaufmann (2013), a entrevista compreensiva se constitui como uma metodologia específica em que o pesquisador se torna um artesão que busca compreender o todo sem seguir uma norma rígida. É autoconstruída a partir do processo de bricolagem, ou seja, ao mesmo tempo em que se definem os caminhos da pesquisa é estruturado o caminhar, permitindo construir-se no processo de produção, que é ao mesmo tempo artesanal sem deixar de ser científico.

Entendemos que a Entrevista Compreensiva “situada em um plano epistemológico de base nitidamente etnográfica” (SILVA, 2012, p. 01), nos oportuniza a construção do objeto de estudo, ao mesmo tempo em que as hipóteses são levantadas junto ao campo da pesquisa, apresentando-se como uma nova forma de percorrer o caminho investigativo, que aproxima a ação do poeta ao construir sua poesia ao mesmo tempo em que a vive. Assim, a pesquisa sob essa abordagem, adquire dinâmica própria ao enfatizar os valores explicitados pelos sujeitos sobre o real, através de suas vozes, compreendendo-os como mediadores que contribuem para a compreensão das práticas sociais. Desta forma, enquanto pesquisadora nos cabe a tarefa desafiadora de interpretar as vozes dos sujeitos, considerando que suas palavras são tomadas como guia do real.

Compreendemos então, que essa abordagem não é uma técnica e sim um método de pesquisa, que propõe produzir ciência a partir dos dados, tendo o campo empírico como núcleo central, passando a ter status prioritário no campo da pesquisa social. Essa abordagem propõe desconstruir relações hierárquicas durante o processo de pesquisa, priorizando relações dialógicas entre pesquisado e pesquisador, promovendo uma aproximação que pretende ir além da relação superficial, estabelecendo relações de confiança que permitam o desvelamento reflexivo da realidade investigada.

Pela aproximação com o objeto em estudo, enquanto professora-formadora, entendemos que essa relação superficial entre pesquisador e pesquisado se minimiza, além do que, o próprio objeto é um fator instigante, que aproxima o envolvimento dos estudantes de licenciatura, uma vez que esta é para eles uma importante oportunidade para falar sobre o processo de formação que estão submetidos, pondo à mostra as relações

construídas, permitindo conversar sobre os sentidos que eles mesmos constroem sobre sua própria formação.

Essa metodologia não está centrada apenas no momento da realização da entrevista, preserva a construção da ambiência investigativa, propondo encontros tantos quantos forem necessários para assegurar o envolvimento entre pesquisador e pesquisado e garantir o aprofundamento do estudo. Preocupa-se em apreender o real vivido, a partir das falas dos sujeitos, mantendo um contato direto com o objeto em estudo, visando estabelecer uma relação de aproximação, superando a formalidade investigativa.

Kaufmann (2013, p. 14), incentiva a criação de um modo próprio de envolvimento entre pesquisador e sujeitos, assegurando que a entrevista vá além da relação pergunta/resposta, considerando toda ambiência que envolve a pesquisa, tornando relevante para a produção científica, as condições que permeiam o momento da coleta dos dados. Entendemos que, ao seguir essa abordagem metodológica, nos aproximamos dos estudantes das licenciaturas, tendo liberdade para envolvê-los na pesquisa, com maior naturalidade, potencializando a reflexividade dos sujeitos sobre a realidade social investigada, contribuindo para a construção de uma sociologia compreensiva centrada no indivíduo, aproximando do pensamento de Weber e Norbert Elias. (KAUFMANN, 2013, p. 17).

A Entrevista Compreensiva toma emprestada uma orientação técnica de pesquisa advinda da abordagem qualitativa, com orientação etnográfica, tendo a entrevista semidiretiva como suporte, pois é centrado no gravador o registro do dado, tendo como principal princípio, assinalado por Kaufmann (2013, p. 28) a “formalização de um conhecimento pessoal advindo do trabalho de campo”. Esta não é uma simples entrevista, que segue um roteiro de questões padronizadas, que podem ser aplicadas a qualquer sujeito, por qualquer pesquisador. Ela tem características de originalidade, pois se propõe ser uma “escuta atenta” em que as questões que envolvem o pesquisador são cuidadosamente lançadas, com o intuito de envolver o pesquisado, não sendo necessário ser aplicada da mesma forma a cada sujeito entrevistado, considerando que um mesmo sujeito não possui opinião homogênea. Desta forma, a cada entrevista o pesquisador tem um olhar particular sobre o objeto. (KAUFMANN, 2013, p. 39).

Os instrumentos de coleta de dados são importantes, mas a centralidade da produção científica está na análise e interpretação dos dados, ou seja, no processo de construção do objeto em estudo. Kaufmann (2013, p. 42), destaca que “o objeto é aquilo que consegue se separar do conhecimento comum e da percepção subjetiva do sujeito

graças a procedimentos científicos de objetivação”, essa separação que origina o conhecimento científico, passa pelo distanciamento do conhecimento espontâneo e depende da forma como os problemas são explorados.

Essa concepção valoriza o conhecimento do homem comum, embasando-se na Sociologia Compreensiva, dedicando-se a compreensão do conhecimento social dos sujeitos, envolvendo-os por meio da empatia espontânea, valorizando-os como produtores sociais, que detêm um saber social interno e não simples agentes reprodutores de estruturas sociais. Enquanto pesquisadora nos cabe a tarefa de captar esse saber, interpretar e explicar os dados, considerando que a o olhar dos estudantes é apenas o ponto de partida, para construir uma explicação compreensiva sobre o problema evidenciado.

Essa metodologia inverte a forma como normalmente se constroem os objetos de estudo, ela toma por base a interpretação das falas dos sujeitos. O primeiro passo é a construção de um roteiro de questões, que foram expandidas ao longo da pesquisa. O segundo passo foi a categorização das falas. O terceiro passo foi a interpretação das falas, através da construção de um encadeamento de sentido. Ao adotar a Entrevista Compreensiva como abordagem metodológica, estamos buscando suporte para interpretar a explicação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao seu processo de formação e construção de sua identidade docente, ou seja, são considerados os seus princípios, os seus saberes cotidianos, que segundo Kaufmann, (2013), despertam a sensibilidade para “perceber o mundo do ponto de vista do outro”.

A interpretação da fala, na metodologia da Entrevista Compreensiva é um eixo central. Enquanto pesquisadora, assumimos a importante tarefa de apreender o mundo dos estudantes de licenciatura, considerando seu ponto de vista, buscando compreender sua cultura, para auxiliar na interpretação e análise das experiências por eles vivida, bem como a compreensão dos conceitos que definem os sentidos formativos atribuídos por eles a sua formação e a construção de sua identidade docente.

Em síntese a abordagem da Entrevista Compreensiva, assume a implicação existente entre pesquisador e objeto de pesquisa, reconhecendo-a como ingrediente fundamental que valoriza a interlocução entre os envolvidos e aproxima os sujeitos da temática proposta, potencializando uma conversa reflexiva, que contribui para o desvelamento da problemática. Segundo Silva, (2012, p. 9), é importante que o pesquisador tenha conhecimento prévio sobre a realidade pesquisada, evitando a

necessidade de situar-se no contexto em meio às conversas, facilitando a compreensão do espaço da pesquisa.

Para a realização da Entrevista Compreensiva foram necessários alguns passos: as conversas foram realizadas, a partir da organização em blocos temáticos e questões foram eliminadas ou incluídas sempre que necessário. Um roteiro de questões semiestruturado foi utilizado para orientar as entrevistas, que foi ampliado no decorrer das gravações, seguindo orientações de Silva (2012, p. 10), ao recomendar que o roteiro guie a entrevista sobre questões centrais ao objeto de pesquisa sendo evitadas questões periféricas.

As questões elaboradas como guia para as conversas tiveram como objetivo centrar-se sobre as principais categorias que constituem o estudo. Porém, o guia de questões foi sendo alterado a cada nova entrevista e revisado a cada aplicação, para que pudessemos perceber se estávamos conseguindo entrar no mundo dos sujeitos.

No momento da análise, foi possível descobrir as lógicas construídas nos momentos de conversa, que permitiram interpretações dialogadas com os sujeitos e com as teorias. Um primeiro plano evolutivo, ou roteiro de escuta foi então construído com a categorização das ideias, sendo ampliado a cada escuta, servindo como um encadeamento das falas (SILVA, 2006, p. 45). Compreendemos, portanto, que nosso empenho enquanto pesquisadora se revela ao compreender o sentido social apresentado pelos sujeitos, ao buscar reconstruir os simbolismos, os valores, as identidades, os pertencimentos e as relações que compõem o universo complexo que circunda o processo de formação à docência e a construção da identidade profissional.

Os materiais básicos para a coleta e análise dos dados foram: um instrumento para gravar a fala dos sujeitos; o roteiro guia criado para orientar as gravações, contendo questões abertas que direcionaram ao tema numa perspectiva não diretiva; o quadro de entrevistados contendo algumas características que envolvem os critérios de escolha dos sujeitos; as entrevistas gravadas; as fichas para anotações das audições; o roteiro guia como orientador da primeira escuta e os planos evolutivos.

1.3 LÓCUS UNEMATIANO

Apresentamos uma síntese do campo da pesquisa, com o intuito de mapear a abrangência da pesquisa e na UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, envolvendo a organização dos cursos e o campo de atuação nos *campi* de Tangará da

Serra, Barra do Bugres e Cáceres, assim como permitir a compreensão da organização institucional *multi-campi*, pondo à mostra o percurso percorrido para a recolha dos dados. De modo mais detido, reservamos um momento posterior, com o intuito de dar maior visibilidade à formação desenvolvida.

Situamos o nível de contato com a experiência docente, vivida pelos sujeitos na condição de professores, proporcionada pelas atividades de estágio e projetos desenvolvidos nos cursos de licenciatura, assim como atuações em substituições, realizados fora das atividades curriculares. Também apresentamos o envolvimento dos sujeitos nos momentos de conversa e trazemos uma breve síntese individual, que permite pôr à mostra o contexto sociocultural, a trajetória escolar e o processo de formação docente em que nossos interlocutores se encontram submetidos.

O campo desta pesquisa tem como lócus a UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, instituição com característica totalmente interiorana, abrangendo 13 (treze) *campi* em todo estado, oferecendo 15 (quinze) cursos de graduação, sendo 06 (seis) bacharelados: Agronomia, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem e Medicina. E 08 (oito) licenciaturas: Letras, Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Ciências Biológicas, Computação e Educação Física.

A UNEMAT nasce no interior do Estado em 1978, como o nome de IESC - Instituto de Ensino Superior de Cáceres, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e à Assistência Social. Esta instituição apresenta uma trajetória de vinculações e denominações até o ano de 1993 quando a antiga Fundação do Ensino Superior de Mato Grosso – FESMAT é reestruturada tendo uma nova organização com característica “multi-campi”. Sua sede permanece no município de Cáceres a 250 km da capital Cuiabá. Os *campi* encontram-se instalados em regiões geo-educacionais do estado, atendendo aproximadamente 90 municípios.

Para este estudo escolhemos as licenciaturas em Letras, Biologia, Matemática e Pedagogia. Esses cursos fazem parte da abrangência geográfica relativamente próxima ao campus universitário de Tangará da Serra, (local em que atuo como docente), onde se oferece duas licenciaturas: Letras e Biologia. A uma distância de 79 km de Tangará da Serra, está o campus universitário de Barra do Bugres, que oferece a em Matemática; e, a uma distância de 224 km está o campus universitário de Cáceres, que oferece Pedagogia.

Além de sua proximidade geográfica esses cursos apresentam características que os diferenciam, sendo apresentadas neste momento um breve panorama de cada

curso. No entanto estaremos explorando com maiores detalhes a formação oferecida nos cursos envolvidos neste estudo em um capítulo próprio.

O *campus* universitário de Tangará da Serra, foi a princípio uma instituição particular denominada OTEC – Organização Tangaraense de Educação e Cultura, ministrado pela FAFICILT - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Tangará da Serra, com início das atividades no ano de 1990. Em 1995 essa instituição particular foi transferida para a UNEMAT e o **Curso de Licenciatura Plena em Letras** que era um dos cursos particulares mantidos pela OTEC, ao ser encampado pela UNEMAT sofre uma reformulação para seguir os princípios da universidade pública. Atualmente o *campus* de Tangará da Serra oferece os cursos de Agronomia, Administração (com ênfase em Agronegócio e Empreendedorismo), Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Enfermagem, Engenharia Civil e Letras.

O curso de Licenciatura Plena em Letras é noturno, oferece duas habilitações: Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Literaturas e Licenciatura em Línguas Portuguesa e Língua Espanhola e Literatura Hispano-americana, sendo que todos os estudantes frequentam um núcleo comum e a opção por uma das habilitações ocorre ao final do quarto semestre. A entrada é semestral com 40 (quarenta) vagas, uma através de teste seletivo (vestibular) e outra via SISU - Sistema de Seleção Unificada - Ministério da Educação. A integralização do curso é de no mínimo 04 (quatro) anos e máximo de 07 (sete) anos, com uma carga horária total de 3.080 (três mil e oitenta) horas.

O curso de **Licenciatura Plena e Bacharelado em Ciências Biológicas**, também situado no *Campus* Universitário de Tangará da Serra, foi implantado no ano de 2001, sob motivação de duas frentes de discussão. A primeira delas debatia sua inclusão na proposta do PCAA - Programa de Ciências Agroambientais, considerando a posição geográfica deste município no bioma Cerrado, bem como sua contribuição à produção agropecuária do Estado de Mato Grosso e o respeito ambiental pelos ecossistemas que formam a exuberante diversidade biológica aqui existente.

O curso de Licenciatura Plena em Biologia é diurno e integral tendo duas habilitações que são desenvolvidas separadamente: Licenciatura Plena em Biologia e Bacharelado em Ciências Biológicas. A entrada é semestral com 40 (quarenta) vagas, uma através de teste seletivo (vestibular) e outra via SISU - Sistema de Seleção Unificada/MEC - Ministério da Educação. Todos os estudantes têm a integralidade das duas habilitações oferecidas sem necessidade de opção. A matriz curricular está organizada em 10 semestres, com carga horária total de 4.790 (quatro mil setecentos e

noventa) horas. A integralização do curso tem um mínimo de 05 anos e máximo de 09 anos. Na primeira metade do curso é oferecida uma formação geral voltada para o bacharelado e a partir do 4º semestre/fase os estágios de bacharelado e licenciatura são alternados com disciplinas voltadas para as duas habilitações.

O *campus* universitário de Barra do Bugres, denominado “*Campus* Universitário Dep. Est. Renê Barbours”, iniciou suas atividades no município em 1994, oferecendo cursos de licenciatura na modalidade parcelada e Matemática estava entre os cursos ofertados. Atualmente o *campus* oferece os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Matemática, Engenharia de Alimentos e Engenharia de Produção Agroindustrial. No final de 1998, foi aprovada a criação do curso regular de **Licenciatura Plena em Matemática**, sendo realizado em fevereiro de 1999 o primeiro vestibular.

O curso de Licenciatura Plena em Matemática é noturno e oferece uma habilitação: Licenciatura Plena em Matemática. A entrada é semestral com 40 (quarenta) vagas, uma através de teste seletivo (vestibular) e outra via SISU - Sistema de Seleção Unificada - Ministério da Educação. A matriz curricular está organizada em 08 (oito) semestres com uma carga horária total de 3.350 (três mil trezentos e cinquenta) horas. A integralização do curso tem um mínimo de 04 (quatro) anos e máximo de 06 (seis) anos.

O *campus* universitário de Cáceres tem sua criação imiscuída com a história de criação da própria UNEMAT em 1978, tendo vinculação à Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social. Em 1984, pelo Decreto Federal nº 89.719, foi autorizado o funcionamento dos primeiros cursos: Licenciatura Plena em Letras, Licenciatura Curta em Ciências e em Estudos Sociais. Em 1999, para melhor atender as demandas institucionais, ocorre uma descentralização das atividades de gestão da reitoria, separando as atividades de gestão do *campus*, sendo então criado o *Campus* Universitário de Cáceres em 2001, através do Decreto Estadual nº 3.182, de 05 de outubro de 2001, sendo nomeada como Campus Universitário “Jane Vanini”. Atualmente, o Campus de Cáceres oferece, 15 (quinze) cursos de graduação, sendo 06(seis) bacharelados: Agronomia, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem e Medicina. E 08(oito) licenciaturas: Letras, Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Ciências Biológicas, Computação e Educação Física.

O Curso de **Licenciatura Plena em Pedagogia** foi criado em 1986 destinado a habilitar para Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus. O reconhecimento do curso ocorreu em 1992. Uma nova proposta de curso surge em 1995, com habilitações em: Magistério de

1ª a 4ª série do Ensino de Primeiro Grau, Educação Pré-Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Escolar, Educação Especial e Educação de Adultos. Em 1997, com base na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), iniciaram-se novas discussões culminando com a proposição da nova habilitação: Docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, em 30 de abril de 1999, por meio da Portaria n. 196/99-SEDUC/MT.

Em maio de 2006, o CNE – Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, aplicando ao Pedagogo habilitação para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, em disciplinas específicas para cursos de ensino médio, na modalidade Normal e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O curso de Pedagogia é noturno e oferece uma habilitação: Licenciatura Plena em Pedagogia. A entrada é semestral com 40 (quarenta) vagas, uma através de teste seletivo (vestibular) e outra via SISU - Sistema de Seleção Unificada - Ministério da Educação. A matriz curricular está organizada em 08 (oito) semestres com uma carga horária total de 3.325 (três mil trezentos e vinte e cinco) horas. A integralização do curso tem um mínimo de 04 (quatro) anos e máximo de 07 (sete) anos.

Mapa dos *campi* da UNEMAT no estado de Mato Grosso.³



³ Mapa retirado do portal da UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso.

1.3.1 Contextualização dos cursos

Apresentamos a organização dos cursos de licenciatura da UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, envolvidos neste estudo, caracterizando de modo geral o processo de aprendizagem à docência que os sujeitos se encontram submetidos. Não temos como objetivo realizar uma análise comparativa, apenas dar visibilidade à estruturação de cada curso, pois, todos oferecem formação na área da licenciatura, porém apresentam diferentes características em suas propostas pedagógicas, podendo ajudar a compreender o processo de formação e a construção da identidade docente, presente nas falas dos sujeitos, a partir do olhar deles próprios sobre o currículo vivido. Apoiando-nos em Dubar, (2005, p. 139), entendemos que a incorporação e interiorização da identidade pelos indivíduos só têm sentido quando analisada por dentro das trajetórias sociais construídas por eles próprios, compreendida como suas identidades sociais “reais”.

As informações aqui apresentadas têm a intenção de mostrar a organização dos cursos, sendo embasadas nos seus Projetos Pedagógicos, tendo como fundamentação a diretriz normativa e resoluções que os regulamentam. O propósito é evidenciar as especificidades curriculares de cada área de formação docente, oportunizando um olhar sobre o processo formativo vivido pelos estudantes, contexto que alicerça sua aprendizagem profissional, podendo influenciar o processo de construção de sua identidade docente ou contribuir para seu distanciamento.

Todos os cursos pesquisados adotam a mesma forma de ingresso, sendo oferecidas 40 vagas com adesão semestral, tendo 03 (três) formas de ingresso: via vestibular realizado pela UNEMAT e/ou SISU/MEC; via programa de mobilidade acadêmica; ou preenchimento de vagas remanescentes de cursos. O vestibular é realizado na metade do ano e o SISU/ENEM respeita o calendário nacional, com ingresso no início do ano. Todos os cursos explorados neste estudo oferecem habilitação para a área da licenciatura, porém, esta que é uma característica comum, apresenta particularidades que estruturam o projeto de formação proposto em cada área e serão mais bem detalhadas a seguir.

Os cursos pesquisados seguem as orientações da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a qual institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior. Seguem a Resolução nº. 293/2004 – CONEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que

estabelece as Diretrizes Gerais para a Educação Superior na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, de 13 e 14 de dezembro de 2004. Seguem a Resolução Normativa nº 311/2008-CEE/MT, publicada no Diário Oficial de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre normas para a organização, o funcionamento e o processo de regulação e de supervisão das Instituições de Ensino Superior e de seus cursos pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Seguem a Normatização Acadêmica nº 001/2008-CONEPE. As matrizes curriculares que correspondem ao ano de 2013, apresentam ainda as atualizações previstas na Normatização Acadêmica, regulamentada pela Resolução Nº 054/2011 – CONEPE.

As atualizações da normatização acadêmica ocorridas em 2011 são adequações que envolvem todos os cursos, inclusive as licenciaturas. No entanto, para este estudo, as matrizes curriculares fornecidas pelos departamentos correspondem ao processo formativo em que os sujeitos pertencem, seguindo a legislação anteriormente indicada e regulamentação específica para cada licenciatura. Deste modo no curso de Pedagogia a matriz de referência fornecida pela instituição corresponde ao ano de 2007, no curso de Letras a matriz de referência corresponde ao ano de 2010, nos cursos de Matemática e Biologia as matrizes de referência correspondem ao ano de 2013.

As Práticas como Componente Curricular, as Atividades Complementares e os Estágios Curriculares Supervisionados estão previstos nas matrizes curriculares dos cursos de Letras, Biologia, Matemática e Pedagogia, seguindo regulamentação institucional. No entanto, os professores-formadores tem autonomia para fazer as adequações necessárias dessas atividades no PPC – Projeto Político do Curso, de acordo com concepções de formação docente por eles adotadas, respeitando as especificidades de cada curso.

Todos os cursos pesquisados têm previsto em suas matrizes curriculares a Prática como Componente Curricular, seguindo às diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP 02/2002, e a regulamentação interna na UNEMAT orientada pela Resolução 069/2004 – CONEPE, Resolução 038/2009 - CONEPE e Resolução 070/2004 – CONEPE, que preveem o cumprimento de no mínimo 400 horas ao longo de cada curso. O objetivo desta Prática como Componente Curricular é oportunizar vivências envolvendo situações didáticas de diferentes naturezas, de modo a oportunizar aos futuros professores o desenvolvimento de competências e habilidades docentes, que são adquiridas ao longo da formação no curso.

A Prática Como Componente Curricular visa a formação integral do professor e não se restringe apenas na discussão entre a teoria e a prática, envolve um processo mais amplo que vai além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz, como institui o CNE/CP 9/2001:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Desta forma a prática como componente curricular encontra-se implicada como uma dimensão do conhecimento que está presente durante toda a formação, permeada pelos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional no interior das disciplinas e durante o estágio, momento em que se exercita a atividade de iniciação profissional docente. As Práticas como Componente Curricular, têm como objetivo promover uma abordagem refletiva e crítica de temas que impulsionem à formação de atitudes e pontos de vista do futuro professor. Deve ser explorada como um laboratório privilegiado, sendo um espaço para conhecer e refletir sobre a realidade escolar, sendo um momento oportuno para experimentar as tecnologias pedagógicas existentes.

As Atividades Complementares, também denominadas Atividades científico-culturais, como o próprio nome sugere, têm a finalidade de complementar as atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. São atividades que promovem o crescimento intelectual dos estudantes, estabelecendo relações com a construção da profissionalidade docente, no espaço de trabalho, nas ações de pesquisa e nas ações de extensão junto à comunidade. Na Resolução 02/2002 do CNE/CP, está previsto o cumprimento de, no mínimo, 200 horas-aula de atividades acadêmico-científico-cultural, distribuídas ao longo do curso e devem seguir as seguintes diretrizes: Garantir a relação conteúdo/forma com atividades acadêmicas, promovendo o aprimoramento da formação profissional promovida; Promover a flexibilização do curso desenvolvendo oportunizando aprofundamento temático e interdisciplinar; Não podem ser computadas como atividades de Estágio Obrigatório e devem constar no histórico escolar, sendo requisito indispensável à colação de grau.

São aceitas para cômputo da referida carga horária, atividades de pesquisa e iniciação científica; atividades de monitoria em instituições educacionais, desde que estas não sejam computadas na carga horária dos estágios obrigatórios; atividades de extensão como participação na coordenação e organização de eventos culturais, científicos e educacionais, promovidos por instituições oficiais de educação ou como membro; participação em eventos científicos, culturais, artísticos, congressos, seminários, simpósios, encontros, conferências, jornadas, oficinas, etc.; apresentação de trabalhos científicos em eventos na área de educação; publicações na área da educação; atividades de representação estudantil; cursos de língua estrangeira; participação regular em grupos de estudos ligados a instituição de formação; participação em órgãos colegiados; cumprimento de créditos em disciplinas extracurriculares, que tenham concordância com a formação desenvolvida e outras atividades autorizadas antecipadamente pelos colegiados de cada curso.

O Estágio Curricular Supervisionado é outro componente curricular obrigatório que segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de cada curso, sendo regulamentado na UNEMAT pela Resolução nº 029/2012/CONEPE, que parametriza os estágios nos cursos de licenciatura. Estão aptos para o estágio obrigatório estudantes regularmente matriculados a partir do início da segunda metade do curso. Segundo a referida resolução, em seu Art., 5º, é previsto para os estágios nas licenciaturas, uma carga horária mínima para cada curso: sendo 300 (trezentas) horas para o curso de Pedagogia, conforme Resolução CNE/CP 1, 15 de maio de 2006 e 400 (quatrocentas) horas, para as demais licenciaturas, conforme Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

Para a realização do estágio obrigatório são celebrados convênios entre as instituições envolvidas, que devem ser acompanhados pela instituição formadora e pela instituição campo de estágio. Todas as atividades devem ser formalizadas e acompanhadas por professores supervisores, em cada licenciatura, para assegurar que tais atividades estejam diretamente relacionadas às especificidades de cada curso e área de formação. Os estágios são desenvolvidos em regime de colaboração entre as instituições conveniadas: universidade e instituição/campo de estágio, públicas ou privadas, que oferecem a educação básica.

Na primeira fase/disciplina, é previsto a apresentação de informações gerais sobre os estágios, acompanhada de fundamentação teórica e acesso a normatização do estágio. Também é previsto a realização de visitas às escolas (campo de trabalho), para

fins de conhecimento da estrutura física e organizacional, sendo um importante momento para coleta de informações gerais acerca de aspectos administrativos, físicos, organizacionais e sobre a prática pedagógica docente, a partir de observações das atividades em sala de aula.

Na segunda fase/disciplina, são previstos momentos de observação e vivência de experiências didáticas, São ensaios que podem ocorrer em forma de observação participante, em sala de aula, ou ainda planejamento e desenvolvimento de atividades em forma de oficinas ou minicursos.

Na terceira fase/disciplina, são previstos o desenvolvimento de planejamentos e a atuação docente em sala de aula, a partir de atividades que são definidas em articulação universidade/escola campo de estágio, envolvendo o estagiário, o professor supervisor do estágio e o professor da unidade escolar. Esse momento deve ocorrer respeitando cronograma previsto no projeto de estágio e o calendário escolar. Os planejamentos elaborados pelos estagiários são apresentados ao professor supervisor do estágio, de várias formas, como micro aulas no espaço da universidade, como exposição das ações previstas para os colegas de curso ou como explanação individual, devendo estar em acordo com o planejamento do professor regente da instituição em que o estágio será desenvolvido.

O curso de Pedagogia acresce um diferencial na organização dos seus estágios, dividindo a carga horária entre as séries iniciais do ensino fundamental e a educação infantil. Os cursos de Letras, Matemática e Biologia organizam os estágios dividindo a carga horária entre anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Essa divisão compõe uma quarta fase/disciplina em que, igualmente a fase anterior está previsto que os estagiários realizem observações, planejamentos, apresentações na universidade, das atividades que serão desenvolvidas em seus estágios e a atuação docente propriamente dita, acompanhadas pelo professor supervisor dos estágios. Sempre respeitando o planejamento da unidade de ensino em que o estágio acontece, bem como o calendário escolar.

Todas as atividades de estágio devem ser documentadas para compor a documentação final que registra a experiência acadêmica enquanto docente. Ao concluir todas as fases/disciplinas, está previsto que os estudantes apresentem as experiências vividas e falem sobre as atividades desenvolvidas e a realidade encontrada nas escolas, constituindo um momento de reflexão sobre a ação que deve ser documentado em forma de relatório/portfólio.

Quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, nos cursos de Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, encontra-se adequado à Resolução nº 030/2012 – CONEPE, que em seus artigos 1º, 2º, 3º e 4º. O TCC tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento da pesquisa e da produção científica, aprimorando a capacidade de articulação, interpretação e reflexão em cada área de formação específica. É um componente acadêmico e profissional que tem função integradora e formativa, nas diferentes áreas do conhecimento, visando à emancipação intelectual do estudante a partir de um trabalho individual que é submetido à aprovação institucional, sendo orientado por um docente. O relatado é apresentado sob a forma preferencial de monografia, sendo aceito por alguns cursos em forma de artigo científico.

As orientações para a produção do TCC são oferecidas em todos os cursos, em no mínimo duas disciplinas: TCC I que estrutura a organização do projeto de pesquisa e TCC II que estrutura a construção da monografia e o processo de qualificação e defesa. Os cursos têm autonomia para definir a carga horária das disciplinas de TCC oferecidas. Há um professor-formador, que assume a função de coordenador do processo de elaboração do TCC em cada curso, que acompanha desde a elaboração do projeto até a realização da defesa e entrega da versão final, tendo o cuidado de assegurar que todos os estudantes tenham um orientador. No entanto, todos os professores-formadores, têm obrigação institucional de assumir orientações de TCC junto aos acadêmicos, uma vez que os alunos têm a obrigatoriedade institucional de produzi-lo. Para desenvolver o TCC o acadêmico deve ter cumprido no mínimo 50% (cinquenta por cento) dos créditos do seu curso, respeitando pré-requisitos de cada matriz curricular.

Para uma melhor compreensão das falas dos sujeitos a posteriori, informamos que durante o processo de coleta de dados, em 2014, a UNEMAT como um todo, *campi* e cursos, passavam por uma reestruturação em suas matrizes curriculares e em todo o processo de realização das matrículas acadêmicas. A matrícula que era realizada pela secretaria acadêmica a partir da oferta de disciplinas, organizadas em semestres, foi modificada sendo disponibilizada em todos os cursos, em forma de créditos. Deste modo, os acadêmicos passaram a ter autonomia para construir seu próprio processo de formação, podendo inclusive cumprir carga horária em outras universidades, assim como em outros cursos e horários na própria instituição, desde que compatível com a matriz curricular de seu curso, segundo Art. 14 da Resolução Nº 054/2011 – CONEPE, sendo vedado o cumprimento dos estágios e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, fora do seu curso de origem. Sendo assim, o conceito de turma se modifica, pois, os alunos ingressantes em

um mesmo processo seletivo se dispersam, dada a autonomia para a construção do seu processo formativo, sendo então reconhecido como turma os alunos ingressantes no mesmo curso, em um dado período, e que necessariamente cumpram uma mesma matriz curricular.

Segundo a referida resolução, em seu Art. 34 e §1º, §2º e §3º, durante o processo de adequação curricular, disciplinas que são extintas devem ser oferecidas equivalentes e em caso de não haver equivalência, a disciplina extinta deve ser ofertada para matrícula, ao menos mais uma vez. Em havendo alunos com pendências em disciplinas não contempladas nesse processo de transição das matrizes curriculares, estes deverão migrar para a nova matriz curricular⁴ em implantação. Adotamos para efeito ilustrativo a apresentação da matriz curricular dos cursos envolvidos neste estudo de forma semestral, por terem os sujeitos ingressado na universidade e percorrido a maior parte de sua formação com essa estrutura curricular, seguindo a organização das matrizes curriculares fornecidas em todos os cursos.

Sentimos a necessidade de enfatizar que, pelo fato de os cursos estarem em pleno momento de mudança curricular, possivelmente as reflexões apresentadas com base nas falas dos estudantes e na organização política pedagógica curricular dos cursos, nos conduzem a um direcionamento reflexivo construído neste momento, tendo claro que o período temporal em que o fenômeno estudado está circunscrito, situa os dados coletados no tempo presente. Compreendendo como o recorte espaço temporal o local, a população estudada e as circunstâncias encontradas no momento da coleta dos dados.

a) Letras

O curso de Licenciatura plena em Letras é noturno, tendo duas habilitações que são desenvolvidas concomitantemente: Língua Portuguesa com respectivas literaturas e Língua Inglesa; Língua Portuguesa com respectivas literaturas e Língua Espanhola. Os sujeitos deste estudo fizeram sua opção por uma das habilitações durante o curso, seguindo orientações do PPC 2010 a qual se encontram submetidos, processo este que se modificou a partir de 2013/2, passando a opção a ser feita durante a seleção de ingresso.

⁴ As matrizes curriculares dos cursos envolvidos neste estudo se encontram no anexo.

A formação geral humanística e fundamentos da educação são oferecidos para todos os estudantes, no entanto as disciplinas específicas de cada habilitação bem como os estágios são desenvolvidas separadamente. O campo de atuação do licenciado em Letras é o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Além disso, poderá desempenhar funções no Serviço Público/Privado de difusão cultural e artística, na revisão, redação e tradução de textos e obras. O tempo previsto para concluir a habilitação é de no mínimo de 08 (oito) semestres e máximo de 12 (doze) semestres.

O Estágio Supervisionado no Curso de Letras constitui-se em uma atividade de capacitação em serviço em que o estagiário assume o papel de professor por um determinado período. O projeto pedagógico da instituição e/ou grupo que o recebe deve ser respeitado, sendo adequado o momento de estágio às peculiaridades da clientela. No PPC (2010, p. 30), compreendem atividades de estágio as fases de planejamento, observação, regência e avaliação, sob o acompanhamento do professor-orientador da universidade em parceria com a instituição em que o estagiário estará atuando, sendo desenvolvido de várias formas: como docência em sala de aula, minicursos, oficinas, participação em programas especiais e outras proposições que o professor-orientador de estágio submeter aos órgãos colegiados. Todas as fases do estágio são registradas e documentadas.

O Estágio Curricular Supervisionado é compreendido como uma “ponte entre a teoria esmiuçada na universidade e a escola de ensino básico, palco de atuação dos nossos alunos que em breve serão professores neste nível de ensino”. (PPC do Curso de Letras, 2010, p. 30). Este momento do estágio é explicitado no PPC, como uma “passagem”, em que a universidade promove formas de aproximação entre as escolas públicas estaduais, municipais e universidade, através da realização de seminários de estágio, aproximando os professores da rede pública, promovendo eventos em conjunto.

As Atividades Complementares têm a função de promover a ampliação da formação docente, a partir de um conjunto de temáticas ligadas à área de conhecimento e a áreas afins, através de eventos científicos, sendo reservada uma carga horária de no mínimo 200 (duzentas horas). A formação desenvolvida no Curso de Letras “tem incentivado, cada vez mais, a participação dos acadêmicos em outras instituições e outras regiões para que este possa ampliar o seu leque formativo a partir de outras experiências acadêmicas”. (PPC do Curso de Letras, 2013, p. 34).

Seguindo regulamentação interna da universidade, o Curso de Letras tem permitindo aos estudantes a participação em atividades complementares voltadas para sua

área de formação específica ou afim, tais como: eventos científicos, cursos, atividades técnico-científico-culturais, intercâmbios linguístico-culturais, atividades de monitoria na Educação Básica e ou em turmas iniciais de graduação, estudos de novas tecnologias de ensino, eventos culturais, projetos desenvolvidos pela universidade, grupos de estudo, comissões, colegiados, diretório acadêmico, centro acadêmico, frequência em disciplinas afins, não obrigatórias na matriz curricular.

As Práticas Curriculares também são atividades previstas na matriz curricular do curso de Letras tendo como objetivo, segundo a Resolução nº 309/2004 – CONEPE: desenvolver atividades articulando órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino; articular as disciplinas do curso e as demais atividades desenvolvidas na universidade; ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a educação, aproximando a atual realidade escolar, através de atividades de campo, junto aos professores da Educação Básica, na escola ou em outros ambientes educativos; possibilitar a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, através de processo permanente de ação reflexão ação; compreender a complexidade do ato educativo em suas múltiplas dimensões do cotidiano escolar; desafiar os estudantes através de situações problemas referentes à prática pedagógica que os confrontem com diferentes obstáculos em busca de superação. (PPC DO CURSO DE LETRAS, 2013, p. 35).

São atividades de práticas curriculares: estudo das políticas educacionais, estudo sobre a organização sindical dos profissionais da educação, estudo da comunidade onde a universidade e as escolas campo de estudo estão inseridas, estudo sobre organização e o funcionamento do sistema de ensino; estudo sobre elaboração, tramitação e aprovação de planos de carreiras dos profissionais da educação, estudo sobre as metodologias de ensino e outras atividades propostas pelos professores, desde que voltadas para as práticas de ensino aprendizagem da docência assegurando a articulação da prática com os elementos teóricos.

No apêndice apresentamos uma síntese das duas matrizes curriculares que correspondem as duas habilitações oferecidas no curso de Letras, habilitação em língua portuguesa, espanhola e respectivas literaturas e habilitação em língua portuguesa, inglesa e respectivas literaturas, com o objetivo de dar visibilidade ao programa formativo que organiza o PPC de Letras 2010, vigente no período da coleta de dados.

b) Biologia

O curso de Licenciatura e Bacharelado em Biologia é diurno e integral, com funcionamento nos períodos matutino e vespertino, tendo duas habilitações que são desenvolvidas separadamente: Licenciatura Plena em Biologia e Bacharelado em Ciências Biológicas. Todos os estudantes têm a integralidade das habilitações sem necessidade de opção por uma área de habilitação. Apresentamos as perspectivas de formação do biólogo nos PPCs do ano de 2010 e de 2013, pelo fato de ter ocorrido mudança nas matrizes curriculares durante o processo de formação dos sujeitos deste estudo, sendo um momento de transição sentida em suas falas.

No PPC (2010, p, 22), está proposta uma metodologia de formação com uma perspectiva interdisciplinar, que será apreendida pelos professores-formadores no processo, uma vez que para eles é uma inovação pedagógica, no entanto no PPC de 2013 essa perspectiva só é apresentada como expectativa de competência desenvolvida pelo estudante, não aparecendo explícita como um prisma que norteia o processo formativo do curso.

A matriz curricular que está vinculada à formação dos sujeitos deste estudo, se encontra organizada em 10 semestres. Na primeira metade do curso é oferecida uma formação geral voltada para o bacharelado e a partir do 4º semestre/fase os estágios de bacharelado e licenciatura são alternados com disciplinas voltadas para as duas habilitações. O campo de atuação dos estudantes do curso de Biologia é amplo dadas as características da formação oferecida que envolve bacharelado e licenciatura, podendo o profissional formado: desenvolver atividades de pesquisa nos vários setores da área da Biologia; orientar, dirigir, assessorar e prestar consultoria a empresas, fundações, sociedades e associações de classe, entidades autárquicas, privadas ou do Poder Público, no âmbito de sua especialidade; realizar perícias, emitir e assinar laudos técnicos e pareceres; atuar como educador no ensino fundamental, médio e superior; elaborar programas e organizar o funcionamento de laboratórios para o ensino de Ciências e Biologia; produzir e analisar livros didáticos e paradidáticos; atuar em todos os espaços educacionais que a sua formação for pertinente.

Segundo o PPC – Projeto Político do Curso de Biologia (2010, p, 19 e 2013, p. 09), está proposta uma formação holística na área das Ciências Biológicas com perspectiva humana, técnica, pedagógica, ética, estética, moral, científica e política que permitem ao Biólogo sua atuação na área educacional em todos os níveis, na área da

Saúde, do Meio Ambiente, Biotecnologia e todas as suas variedades. O objetivo geral do curso é proporcionar a formação do cidadão, do profissional docente, empreendedor, extensionista e pesquisador com conhecimentos científicos, técnicos e práticos, direcionados ao desenvolvimento do país, em áreas estratégicas, tornando-o sujeito no processo de transformação numa busca e redefinição contínua de atuação profissional.

No perfil do egresso, previsto nos PPCs (2010, p.14; 2013, p. 12), o estudante do curso de Licenciatura Plena e Bacharelado em Ciências Biológicas, deve ter uma fundamentação prático-teórica que assegure o entendimento do processo sócio histórico da construção do conhecimento na área biológica, domínio e compreensão da realidade, consciência crítica e bioética para interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, desempenhando seu papel de formador de cidadãos. Deve estar capacitado para a busca autônoma, a produção e divulgação do conhecimento, tendo compromisso com sua atuação profissional dentro de critérios humanísticos, rigor científico e referenciais éticos, morais e legais.

O Biólogo formado deverá atuar como agente transformador da realidade, na busca de melhoria da qualidade de vida da população humana, assumindo a sua responsabilidade na preservação e conservação da biodiversidade, sendo um profissional inovador, apto para atuar em equipe neste mercado de trabalho competitivo, tendo uma visão interdisciplinar e multidisciplinar, sem deixar de considerar o prisma particular na prática docente do Ensino Fundamental e Médio, tendo compromisso com a pesquisa científica e a produção acadêmica. (PPC 2013, p. 13).

Quanto às competências e habilidades do biólogo, está proposto tanto no PPC 2010 como no PPC 2013, que o campo de atuação crescente e em constante transformação, exige uma formação pautada em princípios éticos e democráticos, tendo consciência de seu papel social na formação de cidadãos, numa perspectiva socioambiental, tendo o domínio dos conhecimentos de sua área de formação, construindo relações entre ciência, tecnologia, inovação, contribuindo para ampliar o campo de pesquisa e de políticas públicas. O que se pretende é que estudante de Biologia saiba utilizar métodos e técnicas para atuar em projetos, perícias, consultorias, emissão de laudos, entre outros. Também saiba interagir em equipe tendo olhar multi e interdisciplinar com vista ao mundo produtivo, avaliando impacto dos novos conhecimentos, tecnologias, serviços e produtos resultantes de sua atividade profissional, com um olhar ético, social e epistemológico.

No curso de Biologia posto em prática neste momento, o estágio encontra-se dividido em dois momentos: Estágio Curricular Supervisionado Bacharelado, que está dividido em 3 (três) fases e Estágio Curricular Supervisionado Licenciatura, que está dividido em 4 (quatro) fases. Ambos iniciam a partir da 5ª Fase/semestre. Quanto ao Estágio Curricular Supervisionado em Licenciatura é compreendido como uma atividade de capacitação e serviço que deve ser desenvolvida em instituições em que o estagiário realiza a prática docente, respeitando as exigências do projeto pedagógico do curso e as necessidades do espaço escolar, sendo um momento que os estudantes estarão “testando suas competências por um determinado período”. Com a preocupação em preservar o projeto pedagógico da unidade escolar o estágio licenciatura não pode ser longo, deve ser “denso e contínuo”, acompanhados pelos professores-formadores supervisores de estágio. (PPC DO CURSO DE BIOLOGIA, 2013, p. 69).

O Estágio Supervisionado Licenciatura I, tem carga horária de 60 horas, sendo 30 horas para aula prática e 30 horas para observação, realizadas em escolas que oferecem o Ensino Fundamental. Este estágio é destinado aos estudos e pesquisas de propostas pedagógicas para o ensino de ciências e biologia, com discussão teórico-prática que envolve a formação inicial e continuada de professores, análise de materiais didáticos, planejamento e avaliação de processos de ensino-aprendizagem em instituições de ensino e/ou outros espaços educativos.

O Estágio Supervisionado Licenciatura II, tem carga horária de 120 horas, sendo 30 horas para aula teórica, 30 horas para observação e coparticipação no Ensino Fundamental, 30 horas para observação e coparticipação no Ensino Médio e 30 horas para orientação e relatório. Durante as disciplinas de estágio, são estudados alguns temas: estudo da organização curricular do ensino fundamental e médio; estudo da organização educacional do Estado de Mato Grosso “Ciclos de Formação Humana”; estudo de documentos oficiais de orientação nacional voltados para a área da educação; estudo e reflexão das formas de avaliação da aprendizagem e rendimento escolar.

O Estágio Supervisionado Licenciatura III, tem carga horária de 120 horas, sendo 15 horas para aula teórica, 15 horas para observação no Ensino Fundamental, 60 horas para simulação da aula e regência no Ensino Fundamental e 30 horas para orientação e relatório. O Estágio Supervisionado Licenciatura IV, tem carga horária de 120 horas, sendo 15 horas para aula teórica, 15 horas para observação no Ensino Médio, 60 horas para a simulação da aula e regência no Ensino Médio e 30 horas para orientação e relatório.

O Estágio Supervisionado de Bacharelado I, com a carga horária de 120 horas é destinado ao desenvolvimento de atividade social, profissional e cultural através de observações, estudos, pesquisas, visitas, exercício profissional remunerado ou não remunerado em empresas públicas, privadas, assessorias a movimentos sociais e na própria IES, sob a orientação de um profissional da área e elaboração e desenvolvimento de relatórios técnicos.

O Estágio Supervisionado de Bacharelado II e o Estágio Supervisionado de Bacharelado III, ambos com a carga horária de 120 horas são destinados à vivência da prática profissional em organizações que proporcionem a aprendizagem de atividade social, profissional e cultural. São desenvolvidos através de observações, estudos, pesquisas, visitas, exercício profissional remunerado ou não remunerado em empresas públicas, privadas, assessorias a movimentos sociais e na própria IES, sob a orientação de um profissional da área e elaboração e desenvolvimento de relatórios técnicos.

O TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, no PPC do Curso de Biologia (2013, p. 71-72), é compreendido como “uma pesquisa individual orientada”, organizada em forma de monografia em qualquer área das ciências, oportunizando o estímulo à produção científica, sendo desenvolvida em dois momentos, primeiro a elaboração do projeto e o segundo é destinado à execução e redação do trabalho científico.

As Atividades Complementares são extracurriculares como seminários, congressos, cursos, estágio e participação em projetos de pesquisa e extensão, monitorias, organização e participação de eventos socioculturais, científicos e educacionais, que permeiam a integralização de 200 horas de práticas extracurriculares desenvolvidas durante o curso de Ciências Biológicas.

A Prática como Componente Curricular são 450 horas previstas desde a primeira fase/semestre, permeando disciplinas com o objetivo de desenvolver atividades curriculares que transcendam o espaço da sala de aula na universidade aproximando o acadêmico do ambiente educacional, contribuindo para a formação da identidade do futuro professor.

No apêndice apresentamos uma síntese da matriz curricular que corresponde as duas habilitações oferecidas no curso de Biologia, licenciatura e bacharelado, com o objetivo de dar visibilidade ao programa formativo organizado no PPC de Biologia 2013, vigente no período da coleta de dados.

c) **Matemática**

O curso de Licenciatura plena em Matemática é noturno, sendo oferecida apenas uma habilitação. A matriz curricular que está vinculada à formação dos sujeitos deste estudo, encontra-se organizada em 8 (oito) semestres/fases. Na primeira metade do curso é oferecida uma formação geral humanística e a partir da segunda metade do curso, no 5º semestre/fase iniciam-se as atividades de Estágio Curricular Supervisionado voltados para a licenciatura.

O campo de atuação dos estudantes do curso de Matemática é amplo, dadas as características da formação oferecida, podendo o profissional formado atuar em escolas que oferecem cursos de nível fundamental, médio e superior. Também podem trabalhar como especialista na área da matemática em editoras, institutos, órgãos ou instituições públicos e privados produzindo e avaliando materiais didáticos e modelos matemáticos que atendem às diversas áreas do conhecimento.

O PPC do Curso de Licenciatura em Matemática (2013, p. 09), propõe uma formação docente que exercite a investigação científica promovendo a compreensão do processo de ensinar e aprender, despertando a reflexividade, criatividade e sensibilidade para valorizar tanto a originalidade como a diversidade no processo de construção do conhecimento durante as aulas de Matemática.

Deste modo, com a formação proposta espera-se que o estudante do curso de Matemática, adquira as seguintes competências e saberes: olhar holístico e dialógico que permita compreender e articular teoria e prática no contexto didático pedagógico, envolvendo as diferentes áreas de conhecimento; competência reflexiva, sensível e criativa para criar ambientes de aprendizagem revelando atitude profissional inovadora; percepção sociopolítica do papel docente, respeitando a diversidade em todos os aspectos; compreensão da ação docente numa perspectiva interdisciplinaridade e transversal que articule ensino, pesquisa e realidade social, através de metodologias que respeitem características e necessidades dos alunos.

O perfil do estudante, proposto no PPC (2013, p. 10- 11), prevê que o futuro profissional seja “livre, competente e comprometido”. Livre para atuar no espaço da educação ensinando matemática, sendo “independente”, tendo condições de fazer suas escolhas metodológicas e “competências”, para ir além dos conteúdos matemáticos, compreendendo os princípios dessa área de conhecimento. Pretende-se que o estudante deste curso, assuma o compromisso de transformar o cenário de “fracasso” que o ensino

da matemática tem logrado, tendo uma formação sólida para atuar na educação básica e em cursos de formação de professores, bem como trabalhar na elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de Matemática e desenvolver pesquisas no campo da Educação Matemática, além de aplicar teorias matemáticas nas diversas áreas do conhecimento nas quais o pensamento matemático se faz presente.

A proposta da Licenciatura em matemática em Barra do Bugres, presente no PPC (2013, p. 14, tem como justificativa formar um profissional da educação que seja crítico, reflexivo, autônomo, atuante e ciente do contexto sociopolítico, econômico e cultural onde obteve sua formação inicial, conhecendo a realidade em que estará atuando. Neste Projeto Pedagógico são consideradas as normas internas da universidade, que seguem a legislação nacional orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior, as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Matemática - Parecer CNE/CES 1302/2001 e Resolução CNE/CES nº. 03 de 18/02/03.

São seguidas as recomendações das resoluções do Conselho Nacional de Educação: Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18.02.2002 e Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19.02.2002 O CNE 2/2002 de 19/02/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, garantindo no seu projeto pedagógico a “Prática como componente curricular”, com duração mínima de 400 horas; o “estágio curricular supervisionado”, com duração mínima de 400 horas; os “conteúdos curriculares de natureza científico cultural”, com duração mínima de 1.800 horas e as “atividades acadêmico-científico-culturais”, com duração de 200 horas, totalizando pelo menos 2.800 horas. (PPC DO CURSO DE MATEMÁTICA, 2013, p. 15).

A Prática como Componente Curricular tem o objetivo propiciar vivências de situações didáticas de modo que o estudante explore competências e habilidades adquiridas ao longo do curso. O exercício dialético entre prática e teoria será explorado através de temas relacionados à formação docente na área da matemática, norteadas por atividades práticas envolvendo algumas disciplinas se estendendo por todo o curso complementadas com atividades de estágio. O professor responsável pela disciplina que possui esse componente curricular deve realizar acompanhamento e registro das atividades práticas desenvolvidas pelos alunos, para efeito de controle da carga horária.

As atividades científico-culturais ou atividades complementares são práticas acadêmicas que têm a finalidade de reforçar e complementar as atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. São consideradas Atividades Complementares indispensáveis para a obtenção do grau de licenciado, ações acadêmicas que instrumentalizam a formação docente na área da Matemática promovendo aprofundamento temático e interdisciplinar. Atividades profissionais em áreas afins realizadas pelos estudantes no decorrer do curso podem ser consideradas atividades complementares, desde que sejam desenvolvidas sem prejuízo das atividades regulares do curso, sendo devidamente relatadas e documentadas.

São consideradas para o compute deste componente curricular, ações como bolsista, integrante de grupo de pesquisa, monitoria, ações de extensão, participação na coordenação e organização de eventos culturais, científicos e educacionais, participação em eventos da área da educação, educação matemática e da matemática, apresentação de trabalho científico em evento da área, publicação de livro, capítulo, artigo, resenha ou resumo em anais, na área de formação, ações de representatividade estudantil em mandatos específicos, participação regular em grupos de estudos coordenados por professores do Curso de Matemática, participação em órgãos colegiados, frequência em disciplinas cursadas extracurricular relacionadas com a área de formação.

O estágio Curricular Supervisionado é oferecido como disciplina subdividida em fases I, II, III e IV: a primeira fase contempla atividades de preparação e orientação das atividades das demais fases; a segunda fase contempla momentos de observação e coleta de dados na instituição campo de estágio, produção de relatório sobre os momentos de observação; a terceira fase contempla momentos de planejamento e apresentação prévia na universidade das atividades a serem desenvolvidas durante as aulas de estágio; a quarta fase contempla atividades de prática de ensino (regência), com supervisão e avaliação das ações desenvolvidas pelos estudantes, nas instituições campo de estágio. Essa fase é concluída com momento de socialização onde há exposição e reflexão sobre a experiência obtida além da apresentação do relatório final.

No apêndice apresentamos uma síntese da matriz curricular que corresponde a habilitação na área da licenciatura em Matemática, com o objetivo de dar visibilidade ao programa formativo que organiza o PPC de Matemática 2013, vigente no período da coleta de dados.

d) Pedagogia

O curso de Licenciatura plena em Pedagogia é noturno, sendo oferecida apenas uma habilitação. A matriz curricular que está vinculada à formação dos sujeitos deste estudo, encontra-se organizada em 8 (oito) semestres/fases. Na primeira metade do curso é oferecida uma formação geral humanística e a partir da segunda metade do curso, no 5º semestre/fase iniciam-se as atividades de Estágio Curricular Supervisionado.

O Projeto Político do Curso encontrava-se em processo de reestruturação, segundo os professores-formadores, com substanciais mudanças. No entanto, resolvemos considerar a orientação do PPC de 2007, por se encontrar em vigor, sendo referência para a formação acadêmica dos estudantes em Pedagogia envolvidos nesta pesquisa, uma vez que se encontram finalizando o curso.

O PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2007, p. 04), propõe uma formação docente desenvolvida a partir de um repertório de informações e habilidades, composto por pluralidade de conhecimentos teórico-práticos, que serão consolidados durante o exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

O campo de atuação do pedagogo segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituído em maio de 2006, pelo CNE – Conselho Nacional de Educação e a Resolução nº 01/06 - CNE, habilitando para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, como o espaço da gestão educacional integrando funções do trabalho pedagógico e administrativo que envolvam análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas na área de educação, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2007, p. 06).

O Curso de Pedagogia tem como objetivo, além do campo de atuação docente mencionado, formar profissionais aptos a participar da organização e gestão de sistemas e instituições educacionais, promovendo a aquisição de conhecimentos necessários ao ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, numa perspectiva interdisciplinar, através do exercício da pesquisa e

produção de novos conhecimentos, como forma de superação do pensamento fragmentado.

As disciplinas propostas na matriz curricular do Curso de Pedagogia estão articuladas em torno de eixos temáticos organizados por semestre. Deste modo os semestres se subdividem em:

- (1) O processo de formação e desenvolvimento do ser humano e da sociedade através do trabalho e das relações sociais (produção e reprodução da existência humana);
- (2) A organização social e a produção do conhecimento como movimento dinâmico e contraditório;
- (3) O desenvolvimento do processo educacional nos diferentes contextos históricos de nossa sociedade e suas relações com a configuração da escola ao longo dos tempos;
- (4) As teorias educacionais e suas relações com o trabalho docente;
- (5) A organização e gestão do ensino e sua articulação com as políticas públicas;
- (6) Os saberes disciplinares e os procedimentos de ensino empregados no contexto da escola atual;
- (7) Diversidades e currículo escolar e;
- (8) A organização do trabalho pedagógico em espaço escolar e não escolar. (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2007, p. 09).

No projeto pedagógico do Curso de Pedagogia (2007, p.11), a avaliação é concebida “como processo de acompanhamento de aquisição de conhecimento, diagnóstico das dificuldades do aluno e redimensionamento da prática pedagógica e incide prioritariamente sobre os aspectos qualitativos”. O processo avaliativo segue a organização das atividades acadêmicas propostas, envolvendo o domínio dos fundamentos teórico-práticos, a participação nos seminários semestrais, a produção e defesa do trabalho de conclusão de curso e a capacidade de mobilizar conteúdos articulando fundamentação teórica e realidade.

A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia está distribuída em 3.225 horas/aulas, envolvendo atividades teórico-práticas. O projeto de formação prevê a realização de seminários semestrais que culminam com ações interdisciplinares. As disciplinas de Pesquisa Educacional propiciam uma reflexão sobre a prática de forma sistematizada, que resulta no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e em relação às atividades complementares os discentes são incentivados a desenvolver atividades voltadas para a iniciação científica, extensão e monitoria.

A proposta pedagógica deste curso visa formar profissionais que tenham responsabilidade social para contribuir com o desenvolvimento intelectual, humano e

tecnológico, adquirindo saberes que vão de reconfigurando a partir de processos reflexivos sobre a prática. Deste modo o processo de avaliação da aprendizagem é compreendido como momentos de acompanhamento das atividades acadêmicas que oportunizam dar visibilidade ao processo formativo, numa perspectiva qualitativa, evidenciando dificuldades que propiciam processos reflexivos e o redimensionamento da prática pedagógica.

No apêndice apresentamos uma síntese da matriz curricular que corresponde a habilitação na área da licenciatura em Pedagogia, com o objetivo de dar visibilidade ao programa formativo que organiza o PPC de Matemática 2013, vigente no período da coleta de dados.

1.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

São 08 (oito) sujeitos, sendo dois de cada uma das 04 (quatro) licenciaturas envolvidas no estudo: Biologia, Letras, Matemática e Pedagogia. Um é do sexo masculino, os outros sete são do sexo feminino. A idade dos sujeitos se encontra na faixa etária entre 20 e 29 anos. Em relação à fase de formação, um sujeito encontrava-se no sexto semestre, três sujeitos encontravam-se no sétimo semestre, dois sujeitos encontravam-se no oitavo semestre, um sujeito encontrava-se no nono semestre e um sujeito encontrava-se no décimo semestre. Quanto às experiências voltadas para a atuação docente, vividas pelos sujeitos antes da entrada na universidade, em geral envolvem a posição de alunos no auxílio aos seus professores e colegas de turma.

Quanto ao estágio de formação em que encontramos os sujeitos, no momento da pesquisa, podemos afirmar que entre os estudantes de Biologia: LB1 cumpriu os estágios do ensino fundamental e observação no ensino médio, teve contato com a realidade escolar através do Projeto de Iniciação à Docência - PIBID e durante os estágios do ensino fundamental e médio, e encontrava-se finalizando a regência no ensino médio. LB2 cumpriu os estágios do ensino fundamental e ensino médio, teve conhecimento da realidade escolar através de algumas substituições durante o curso, por seu envolvimento com o PIBID e durante os estágios, encontrava-se finalizando uma disciplina e seu contato com a escola via PIBID, algumas substituições e estágios.

Entre os estudantes de Letras: LL3 havia cumprido os estágios do ensino fundamental e encontrava-se realizando observação e planejamentos para regência no ensino médio, teve contato com a realidade escolar através do PIBID, também algumas

substituições e durante os estágios do ensino fundamental e médio. LL4 estava se preparando para iniciar o estágio de observação no ensino fundamental, tendo conhecimento da realidade escolar através de algumas substituições durante o curso e por seu envolvimento com o PIBID.

Entre os estudantes de Matemática: LM5 cumpriu os estágios de observação e regência no ensino fundamental e encontrava-se realizando observação e planejamentos para regência no ensino médio, tendo conhecimento da realidade escolar através de algumas substituições durante o curso, por seu envolvimento com o Observatório de Matemática e Iniciação a Ciências e através dos estágios. LM6: cumpriu os estágios de observação e regência no ensino fundamental e ensino médio, teve contato com a realidade escolar através do Projeto Mais Educação, PIBID e estágios.

Entre os estudantes de Pedagogia: LP7 cumpriu todos os estágios de observação e regência na educação infantil e no ensino fundamental, teve contato com a realidade escolar através dos estágios. LP8 cumpriu todos os estágios de observação e regência na educação infantil e no ensino fundamental, teve contato com a realidade escolar através dos estágios.

Como podemos perceber, a maioria dos sujeitos teve seus primeiros contatos com a realidade escolar, como docentes, por meio dos estágios, de projetos que visam proporcionar a iniciação à docência e através de substituições extracurriculares. Um sujeito, LL4, não havia iniciado os estágios no momento da entrevista, tendo experiência docente pela participação em projeto de iniciação à docência e através de substituições. Dois sujeitos, LP7 e LP8, tiveram uma interação tardia com as escolas para vivenciar a experiência docente a partir dos estágios, não participando de projetos de iniciação à docência – PIBID, por ter dificuldades financeiras, uma vez que para ter direito a bolsa de estudos de 400,00 (quatrocentos reais) seria necessário deixar seu trabalho.

Quanto à disposição para participar da pesquisa, revelada nos momentos de conversa, caracterizamos os sujeitos pela forma como se envolveram com as reflexões a respeito de sua trajetória escolar anterior a entrada no curso e sobre o processo de formação que se encontravam submetidos. LB1 se mostrou muito motivada para falar sobre sua formação e a descoberta identitária docente, pois estava no 9º semestre, envolvida com a finalização dos estágios e cheia de expectativas em relação a sua carreira docente.

LB2 se mostrou empolgada para falar de sua trajetória escolar e sua formação docente, que estava finalizando no 10º semestre, no entanto seu olhar estava voltado para

seguir os estudos em nível de mestrado, deixando a atuação profissional para outro momento. LL3 se encontrava no 7º semestre, mostrou-se muito empolgada com suas reflexões a respeito das dificuldades encontradas durante a trajetória escolar e a falta de preparo para enfrentar a realidade escolar atual, tendo dúvidas sobre sua atuação profissional futura no campo da docência. LL4 estava no 6º semestre, se apresentou de certa maneira introspectivo, se reservando a falar sobre sua formação demonstrando que seu envolvimento com a docência estava sendo despertado pela sua participação no PIBID.

LM5 se mostrou bastante receosa no início das conversas, não querendo falar sobre as dificuldades enfrentadas. Ao perceber a importância de suas reflexões para a própria formação se empolgou e contribuiu com falas bastante reveladoras. LM6 também sentiu dificuldade em se soltar no início das conversas, se mostrando um tanto tímida. No entanto, no decorrer de suas reflexões, conseguiu se expressar e falar sobre sua trajetória escolar, sobre a formação desenvolvida e as necessidades sentidas. LP7 se mostrou motivada em contribuir com seu olhar sobre o próprio processo de formação docente. LP8 se mostrou receosa no início, mas aos poucos foi se soltando, conseguindo refletir sobre sua trajetória escolar e a formação para a docência a qual se encontrava submetida.

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos

SUJEITO/ ESTADO CIVIL	IDADE SEXO	CURSO/ FASE	SITUAÇÃO NOS ESTÁGIOS	INICIAÇÃO A DOCÊNCIA	ÂNIMO	LOCAL
L.B.1 Casada	23/F	Biologia/ 9º	Cumpriu os estágios do Ensino Fundamental e finalizando no estágio no Ensino Médio.	Contato com as escolas via PIBID e estágios.	Motivada	Residência do sujeito
L.B.2 Solteira	23/F	Biologia/10º	Cumpriu os estágios do ensino fundamental e finalizando uma disciplina.	Contato com a escola via PIBID, substituição e estágios.	Empolgada	Residência do sujeito.
L.L.3 Casada	25/F	Letras/7º	Cumpriu os estágios do ensino fundamental e finalizando no ensino médio.	Contato com a escola via PIBID, substituição e estágios.	Disposta	Sala reservada no espaço de cultura.
L.L.4 Solteiro	23/M	Letras/6º	Não iniciou os estágios.	Contato com a escola via PIBID e substituição.	Introspectivo	Sala reservada no espaço da cultura.

L.M.5 Solteira	20/F	Matemática/ 7º	Cumpriu os estágios no ensino fundamental e finalizando o estágio no ensino médio.	Contato com a escola via projeto OBEDUC, substituição e estágios.	Receosa	Sala reservada na escola onde participa do projeto.
L.M6 Solteira	23/F	Matemática/ 7º	Cumpriu todos os estágios no ensino fundamental e finalizando o estágio no ensino médio.	Contato com a escola pelo Projeto Mais Educação, PIBID e estágios.	Tímida	Residência de colegas do grupo de estudo.
L.P.7 Casada	25/F	Pedagogia 8º	Cumpriu todos os estágios na educação infantil e finalizando o estágio do ensino fundamental.	Contato com a escola via estágios. Não falou sobre participação em projetos	Motivada	Sala no sindicato.
L.P.8 Casada	29 /F	Pedagogia 8º	Cumpriu todos os estágios na educação infantil e finalizando o estágio do ensino fundamental.	Contato com a escola via estágios. Envolvimento com projetos sociais.	Receosa	Sala no sindicato.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a exposição das falas dos sujeitos, optamos por assegurar seu anonimato identificando-os com letras e números. As letras significam: LB1 e LB2 para estudante de Biologia, LL3 e LL4 para estudante de Letras, LM5 e LM6 para estudante de Matemática e LP7 e LP8 para estudante de Pedagogia. Os números definem a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

Para melhor identificar os sujeitos dessa pesquisa, fazemos em seguida uma breve apresentação de suas características pessoais, contendo fragmentos da trajetória escolar, dos processos de socialização e de aprendizagem envolvidos na escolha profissional e na construção da identidade docente, destacando sentidos atribuídos ao processo formativo pelo qual estão submetidos. Estes são os sujeitos:

SUJEITO LB1:

a) Perfil geral: tem 23 anos, sexo feminino, recém-casada, sem filhos, tem três irmãs, mora em Tangará da Serra – MT, em um bairro popular acerca de uns 15 km distantes da universidade. Identifica-se como branca, vive com a renda do marido que é profissional liberal, trabalha num escritório de contabilidade, com renda familiar aproximada de quatro salários mínimos.

b) Histórico escolar: Cursa Licenciatura e Bacharelado em Biologia, período integral: matutino e vespertino se encontra no 9º semestre. Sempre estudou em escola pública estadual. A mãe trabalha em casa e o pai profissional liberal, tendo ambos estudado até a antiga 4ª série primária. O ensino fundamental estudo em escola de bairro, foi muito tranquilo esse momento, começou a sentir um distanciamento dos professores nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

c) A escolha do curso: Fazer alguma faculdade é um protocolo de família, não importando o curso. Seu desejo era fazer Química, foi aprovada no vestibular, mas dadas as circunstâncias sócio econômicas da família teve que escolher um curso na cidade. Biologia tinha alguma aproximação laboratorial com a sua primeira opção. Caso não conseguisse seguir a área química teria a possibilidade de ser professora.

d) Envolvimento acadêmico: Até a metade do curso se sentia perdida com o leque de opções que o curso apresentava, era muita atividade laboratorial, não sabia exatamente o que faria, pois, seu curso oferece duas habilitações: até a metade do curso só viu a preparação para o Bacharelado com muito incentivo par área da pesquisa e na segunda metade então teve início disciplinas voltadas para a Licenciatura. Sentiu que se encontrou no curso quando começaram os estágios de licenciatura. Percebe que o contato com as escolas via estágio é muito distante da realidade cotidiana.

e) Experiência e perspectivas profissionais: Cumpriu os estágios do Ensino Fundamental. Estava fechando o estágio no Ensino Médio. Sente que a atual realidade das escolas assusta, pelo desinteresse dos alunos, pela indisciplina e pela violência, afirma que em seu estágio teve vontade de levar coisas diferentes, mas sentiu medo. Nunca trabalhou fora, seu contato com a docência se deu pela atuação como bolsista no PIBID e pelos estágios de ensino fundamental e médio que redirecionaram sua perspectiva profissional, fazendo seu olhar sair do campo da pesquisa em laboratório para se envolver com a área da docência. Percebe que o PIBID oportuniza um contato maior com as escolas e contribui para que os estudantes repensem a ideia de seguir a área laboratorial para ser professor.

SUJEITO LB2:

a) Perfil geral: tem 23 anos, sexo feminino, solteira, tem dois irmãos, mora com seus pais em Tangará da Serra – MT, em um bairro popular acerca de uns 12 km

distantes da universidade. Identifica-se como branca, dependente da renda dos pais que trabalham em fazenda, renda familiar aproximada de oito salários mínimos.

b) Histórico escolar: Cursa Licenciatura e Bacharelado em Biologia, período integral: matutino e vespertino, estando no 10º semestre. Sempre estudou em escola pública, o ensino fundamental em escola de fazenda e o ensino médio na cidade. Pai estudou até a quarta série do ensino fundamental e a mãe depois de 32 anos foi fazer o ensino fundamental e o ensino médio. Seus primeiros professores eram muito afetivos, carinhosos. No ensino médio passou a perceber dois perfis de professor um mais humano e outro mais autoritário e seletivo.

c) Escolha do curso: Sua família era muito aberta, dando total liberdade para definir se ia ou não estudar depois do ensino médio. Se quisesse estudar a família apoiaria. Iniciou Fisioterapia, por livre escolha, mas era um curso particular e caro, desistiu. Fez o técnico em Enfermagem, depois fez o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, passou para Medicina e Medicina Veterinária, não foi cursar, por serem cursos que não tinham em sua cidade. Então escolheu Biologia, por gostar de animais, com a ideia de ser pesquisadora, não professora. Ao entrar não sabia que era licenciatura e bacharelado, tomou conhecimento das duas habilitações pelos seus professores, mas conhecer a parte da licenciatura foi mais na metade do curso.

d) Envolvimento acadêmico: No início de sua formação sentia que não havia um envolvimento adequado entre alunos e professores. Tinha muita coisa no curso, um universo de áreas, cada hora uma coisa chamava atenção e então se sentia perdida, sem saber o que seria depois de formada, então cada hora queria ser alguma coisa diferente. Tinha muito medo e vergonha de falar em público.

e) Experiência e perspectivas profissionais: Cumpriu os estágios do ensino fundamental e ensino médio. Estava finalizando uma disciplina. Sente que os próprios professores falam mal da profissão desestimulando seguir carreira. Seu curso não preparou para ser professora porque não aprendeu ensinar. Fez os estágios por obrigação. Entrou no PIBID, pela possibilidade de contato mais permanente com as escolas, passou a se sentir professora, no entanto, ao se formar não pretende atuar, tem planos de seguir a carreira acadêmica como estudante, pretende fazer mestrado.

SUJEITO LL3:

a) Perfil geral: tem 28 anos, sexo feminino, casada há seis anos, sem filhos, tem dois irmãos, mora em Tangará da Serra – MT, em um bairro popular a cerca de uns 18 km distantes da universidade. Identifica-se como branca, vive com a renda do marido que é profissional liberal, com renda familiar aproximada de cinco salários mínimos.

b) Histórico escolar: Cursa Licenciatura em Letras, no período noturno, estando no 7º semestre. Sempre estudou em escola pública, o ensino fundamental em escola municipal rural e o ensino médio em escola estadual urbana. Sentia-se excluída durante a educação básica, percebia que a metodologia adotada separava a sala de aula em alunos que sabem e os que não sabem. O pai estudou até a terceira série e a mãe até a quarta série do ensino fundamental. Casada, não trabalha fora.

c) A escolha do curso: Não teve influência da família para escolher sua graduação, era apenas sonho de seus pais que fizesse faculdade, mas não importava o curso. O ingresso no ensino superior foi tardio, pois seu desejo era fazer Direito ou Agronomia, o primeiro curso as condições financeiras impediam e o segundo curso não logrou êxito no vestibular. Tentou novamente vestibular para área da Contabilidade, também sem sucesso. Sem entusiasmo novamente se submete ao vestibular e então escolhe Letras.

d) Envolvimento acadêmico: O curso de letras, segundo ela, foi um acidente que com o passar dos anos aprendeu a gostar. No início do curso sentia que havia muito preconceito em relação à docência e que era necessário “*assumir a causa desde o início*”. Percebe que existe uma diversidade de professores, poucos são acessíveis, a maioria está apenas preocupada em “*repassar*” o conteúdo, dando aula expositiva e enchendo os alunos de trabalhos. Cumpru os estágios de observação e regência no ensino fundamental e encontra-se realizando observação e planejamentos para regência no ensino médio.

e) Experiência e perspectivas profissionais: Cumpru os estágios do ensino fundamental. Estava finalizando o estágio no ensino médio. Realizou algumas substituições durante sua formação. Não se sente preparada para ser professora, pois sua formação é muito teórica não aprendeu a ensinar. Acredita que o PIBID está de certa forma salvando o curso, pois permite que os estudantes tenham um contato mais próximo da realidade escolar a partir do PIBID, percebendo que os estágios são uma espécie de maquiagem virtual, não sendo aulas verdadeiras, pelo tempo de planejamento e pelas atividades que são preparadas afirma que é o “*céu para os alunos*”.

SUJEITO LL4:

a) Perfil geral: tem 23 anos, sexo masculino, solteiro, sem filhos, filho único, mora com a mãe e padrasto em Tangará da Serra – MT, em um bairro popular acerca de uns 13 km distantes da universidade. Identifica-se como branco, vive com a renda da mãe e do padrasto, ambos são professores formados no ensino superior em Letras e atuam no ensino médio, com renda familiar aproximada de dez salários mínimos.

b) Histórico escolar: Cursa Licenciatura em Letras, período noturno, no 6º semestre. Sempre estudou em escola pública urbana. Sua mãe foi sua professora no pré, na primeira série, na quinta e na sexta série também. As aulas no ensino fundamental eram tradicionais, iguais a de todos os professores. Sua entrada no ensino médio foi conturbada fazendo perder a vontade de estudar, ficou por cinco anos só trabalhando, acredita que esse tempo lhe ajudou amadurecer. Resolveu voltar a estudar, fez o provão e concluiu o ensino médio em seguida ingressou na faculdade.

c) A escolha do curso: Fez vestibular para Biologia, mas não foi aprovado, então conheceu um colega de trabalho que fazia Letras e foi incentivado por ele além de sua mãe.

d) Envolvimento acadêmico: A entrada na universidade foi um impacto, mas gostou da forma como aconteciam as aulas, se sentia livre para estudar. Percebe que há certa rotina no curso, os professores apresentam os conteúdos, quem quer participa da aula depois entrega uma resenha e pronto. A maioria das atividades são em grupo. Sente que é um curso para quem quer levar a sério, mesmo assim percebe que há muita desistência. Além disso, percebe que entre os formados, poucos assumem a docência. Sente que faltam disciplinas para ensinar a ser professor, além de pouca carga horária de formação na área específica como gramática. Na área das línguas, para aprender é necessário fazer cursinhos. Percebe que os conteúdos ensinados na universidade estão muito distantes da realidade das escolas. Acredita que a forma como acontecem os estágios não tem condições de sentir-se preparado para ser professor.

e) Experiências e perspectivas profissionais: Não iniciou os estágios. Vê que sua experiência no PIBID permitiu aproximar-se da escola e dos alunos, podendo perceber a prática pedagógica de vários professores e ajudar desenvolver atividades, se sentindo professor perante os alunos. Pretende viver a experiência como professor, mas não sabe se vai seguir carreira.

SUJEITO LM5:

a) Perfil geral: tem 20 anos, sexo feminino, solteira, sem filhos, tem dois irmãos, mora com seus pais em Tangará da Serra – MT, em um bairro popular acerca de uns 85 km distantes da universidade, pois estuda em outra cidade, Barra do Bugres. Identifica-se como branca, vive com a renda de seus pais. A mãe completou o ensino fundamental, trabalha em casa e o pai tem a quarta série do antigo primário e trabalha no sindicato dos trabalhadores rurais. A renda familiar é em torno de cinco salários mínimos.

b) Histórico escolar: Cursa Licenciatura em Matemática, período noturno, no 7º semestre. Sempre estudou em escola pública, até o ensino médio estudava em um distrito, a escola tinha todas as características de área rural. Sentiu que quanto mais avançavam os anos escolares mais distantes os professores ficavam dos alunos, além de mudar muito a forma de ensinar de um professor para outro.

c) A escolha do curso: A entrada no ensino superior foi apenas uma sequência do ensino médio como fizeram todos os seus colegas, como se fosse apenas mais alguns anos seguindo os estudos. Reconhece que tanto a entrada na universidade como a escolha do curso de Matemática foram processos totalmente mecânicos, pois, o curso foi escolhido apenas por saber que era boa nessa matéria, não teve influência de seus pais e não tem familiares professores.

d) Envolvimento acadêmico: Tinha uma imagem romântica da docência antes de ter contato com a licenciatura por dentro e a partir do contato com as escolas durante os estágios passou a compreender que ser professor é muito difícil. Sente que durante o curso os professores ensinam os conteúdos, estão preocupados com a matéria, mas não aprende como ensinar os alunos, não vivenciam situações reais nas escolas. Vê que os conteúdos ensinados na faculdade são muito diferentes dos trabalhados no ensino fundamental e médio. Vê a formação muito mecânica, pois seus colegas estão apenas preocupados em tirar nota, não se preocupam se o curso forma para ser professor.

e) Experiência e expectativas profissionais: Cumpriu os estágios do ensino fundamental e parte do estágio do ensino médio. Está tendo um contato mais próximo da escola por meio de um projeto: OBEDUC – Observatório de Matemática e Iniciação a Ciências, que ajuda sentir-se professora, já durante os estágios sentiu dificuldade. Não sente que sua formação está preparando para atuar de forma diferente nas escolas numa perspectiva mais humana, vê seu curso como uma espécie de ensino médio melhorado, oferecendo uma formação que não vai mudar em nada as condições atuais das escolas.

SUJEITO LM6:

a) Perfil Geral: tem 20 anos, sexo feminino, solteira, sem filhos, tem nove irmãos, o pai é falecido, mora com sua mãe em um sítio em Porto Estrela, acerca de 50 km distantes universidade, pois estuda em outra cidade, Barra do Bugres. Identifica-se como negra, vive com a renda de sua mãe que recebe pensão de um salário mínimo e pega aulas esporádicas como professora substituta para complementar a renda. A mãe tem a quinta série do ensino fundamental.

b) Histórico escolar: Cursa Licenciatura em Matemática, período noturno. Sempre estudou em escola pública, os anos iniciais do ensino fundamental foram em uma escola rural. Foi alfabetizada pela mãe, entrou na escola com oito (08) anos de idade. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio foi estudar na cidade, enfrentando preconceito, isolamento e *bulling*. Descobriu que existem tipos de professores “legais” são humanos e “chatos” são distantes dos alunos.

c) A escolha do curso: Seus pais não opinaram sobre opção de curso superior, apenas queriam que fizesse faculdade. Tinha vontade de fazer Engenharia Civil, teve nota no ENEM, mas as condições econômicas da família impossibilitaram sair longe de casa então escolheu Matemática, por se dar bem com essa matéria. Ingressou no curso sem ter certeza se seria professora.

d) Envolvimento acadêmico: No início do curso também sentiu preconceito mudando com seu destaque nas notas. Enfrenta dificuldades por morar em área rural, região de difícil acesso e distante da universidade. Percebe que há muita reprovação e evasão no curso. Sente que são poucos os professores que se envolvem com os alunos, os demais apenas passam os conteúdos. Com a mudança curricular atual começou a ter contato com alguma atividade esporádica voltada para a escola, a maioria das disciplinas não ensina ensinar.

e) Experiência e expectativas profissionais: Faz substituições no ensino médio. Ao participar dos projetos “Mais Educação” e PIBID, está conhecendo a estrutura da escola. Percebe que estudantes que não se envolvem com projetos, têm pouco contato com as escolas e não querem ser professores. Quanto aos estágios de licenciatura, já cumpriu todo o estágio do ensino fundamental, fez observação e está desenvolvendo oficinas em turmas de ensino médio. Sente que tem o “dom” para ensinar e acredita que vai mudar sua vida e a de sua família sendo professora. Percebe que a realidade é desanimadora e tem claro o tamanho do desafio, mas “está pronta para enfrentar”.

SUJEITO LP7:

a) Perfil geral: tem 20 anos, sexo feminino, solteira, uma filha, uma irmã. Mora com a mãe em um bairro popular na cidade de Cáceres, acerca de 8 km da universidade. Desenvolve trabalhos esporádicos para ter renda para si e sua filha.

b) Histórico escolar: Cursa Licenciatura em Pedagogia, período noturno, no 7º semestre. Seus pais tem a quinta série do ensino fundamental. Sempre estudou em escola pública. No ensino médio começou a perceber que existiam professores que incentivam o crescimento dos alunos e professores que não dão abertura, despertando nos alunos medo de ousar.

c) A escolha do curso: Para seguir os estudos foi incentivada pelos pais que não influenciaram em suas escolhas. Não queria ser professora porque é uma profissão muito desvalorizada, queria fazer Enfermagem e não tirou nota suficiente, mas como dava para entrar no curso de Pedagogia então resolveu “aproveitar a chance”, sendo incentivada por sua madrinha que é Pedagoga.

d) Envolvimento acadêmico: Sente que o curso é muito teórico e as disciplinas de metodologia do ensino, destinadas a preparar para a prática, são oferecidas no final, algumas junto com os estágios e outras depois. Sente que tem professores no curso que estão despreparados em relação às escolas e professores que tem experiência no ensino fundamental e conseguem ajudar a entender como se deve ensinar.

e) Experiências e perspectivas profissionais: Cumpriu todos os estágios na educação infantil e estava realizando o estágio do ensino fundamental. Antes de fazer o curso pensava que ser professor era bem diferente, tinha uma visão romântica da profissão. Agora percebe que não é fácil. Sua experiência no estágio da educação infantil foi traumática, pensou em desistir porque não soube o que fazer com as crianças, ficando evidente que não está suficientemente preparada. Teve dificuldade para ensinar crianças do ensino fundamental, encontrando apoio de professores dispostos a ensinar a ensinar. Percebe que a luta por condições de trabalho e qualidade na educação é um envolvimento que acontece durante a formação, antes mesmo de ser professora, porque é necessário defender essa profissão o tempo todo. Pretende ser professora embora sinta que sua formação é frágil, mas compreende que é um processo em construção permanente em meio a uma realidade escolar precária. Não falou sobre participação no PIBID ou outro projeto.

SUJEITO LP8:

a) Perfil geral: tem 29 anos, sexo feminino, casada, uma filha, mora com seus pais em Cáceres – MT, em um bairro popular acerca de uns 8 km distantes da universidade. Identifica-se como negra, vive com a renda do marido e desenvolver algumas atividades esporádicas. O pai não completou a 4ª série, a mãe com muita dificuldade se formou professora no ensino superior. Tem mãe e três tias professoras. A renda familiar é em torno de três salários mínimos.

b) Histórico escolar: Cursa Licenciatura em Pedagogia, período noturno, encontra-se no 7º semestre. Sempre estudou em escola pública. Concluiu o ensino médio fez vestibular para Geografia por ser baixa a concorrência e não logrou êxito, engravidou e ficou 09 (nove) anos sem estudar. Envolveu-se com projetos sociais, teve contato com práticas educativas e sua mãe incentivou voltar a estudar. Tentou fazer Pedagogia à distância, mas não teve condições financeiras para continuar. Voltou para casa da mãe e resolveu fazer Pedagogia, tendo consciência de que essa profissão enfrenta muitas dificuldades.

c) Envolvimento acadêmico: Sentiu-se surpresa por encontrar preconceito em relação à docência dentro do próprio curso, entre os colegas que não tinham o desejo de ser professor. Esse contexto reafirmou sua opção pela docência. É adepta de uma formação que divide o curso em disciplinas teóricas e práticas, discorda da mudança atual que aproxima os alunos das práticas pedagógicas desde o início do curso. Compreende que o curso não consegue abarcar todos os conhecimentos voltados para a docência, mas ainda assim acredita que sua formação ficou a desejar, porém sente que isso depende muito dos alunos que precisam buscar aprofundar sua formação. Percebe que as aulas em forma de seminário contribuem muito para seu desenvolvimento.

e) Experiência e expectativas profissionais: Cumpriu os estágios na educação infantil e realizando o estágio no ensino fundamental. Participar de projetos de iniciação à docência como PIBID era seu desejo, mas as obrigações financeiras para o sustento de sua filha lhe impediram. Sente-se preparada para atuar como professora, mas atribui esse mérito as experiências anteriores ao curso, nos projetos sociais aos quais teve acesso.

1.4.1 A escolha e as conversas com os participantes

Primeira etapa:

Para fins de reconhecimento do campo da pesquisa, realizamos uma primeira etapa que denominamos exploratória longitudinal, no início do ano de 2014. Iniciamos um mapeamento dos cursos, que serviu como um primeiro contato no campo da pesquisa. Este momento nos permitiu visitar os *Campi* envolvidos, contatar professores de estágio que se tornaram colaboradores indiretos, bem como conhecer o número de turmas de estágio por curso e número de alunos frequentes. Também conhecemos a organização curricular de cada curso e a organização dos estágios, tendo acesso a documentos que são explorados no decorrer da tese.

Construímos um questionário que foi aplicado nos quatro (4) cursos envolvidos na pesquisa, em todas as turmas que estavam realizando alguma etapa do estágio de licenciatura. A escolha dessas turmas se deve pelo fato de termos como foco o contato com sujeitos que se encontram no final dos cursos de licenciaturas, por entender que ao terem vivenciado experiências docentes durante os estágios, potencializa o olhar dos estudantes sobre o processo de formação docente que estão submetidos, assim como lhes permite maior reflexividade sobre a construção de sua identidade profissional.

Esta etapa só foi possível devido à pronta colaboração dos professores de estágio, que além de permitir o ingresso em suas turmas, ajudaram na aplicação dos questionários e envolveram-se no incentivo aos alunos para participar desse processo. O número de participantes deste primeiro momento da pesquisa foi surpreendente, pois ao explicitar os objetivos da pesquisa deixamos os alunos livres para decidir, permanecendo ou não em sala de aula. Tivemos 156 participantes nessa primeira etapa, sendo 62 em Biologia, 27 em Letras, 48 em Pedagogia e 19 em Matemática.

Esse número corresponde aos estudantes que estavam envolvidos com o processo de estágio, estando presentes na universidade no momento da coleta de dados. Também esse número tem correspondência com a quantidade de alunos que se encontra finalizando esses cursos, sendo que as maiores quantidades em Biologia e Pedagogia, se referem aos estudantes “retardatários”, que vão se aglomerando no final do curso, enquanto que as menores quantidades em Letras e Matemática evidenciam que há muita reprovação e desistência durante o curso, ocorrendo um esvaziamento no final.

O instrumento de coleta de dados, contendo 27 questões abertas que envolveram a caracterização dos sujeitos quanto ao nível de contato com a prática pedagógica, motivações para ser professor, condições formativas e expectativas a respeito da carreira docente. Esse questionário aplicado com o objetivo de caracterizar os estudantes e os cursos serviu como instrumento de registro do primeiro contato com o campo empírico, bem como ajudou a conhecer os possíveis sujeitos, além de dar o primeiro direcionamento para a construção do roteiro guia. Considerando que o preenchimento do questionário era livre, obtivemos uma participação maciça dos estudantes, permitindo visualizar de modo preliminar o contexto estudado.

Buscando uma aproximação como o objetivo central da pesquisa, elegemos como critérios para a escolha dos sujeitos: ser estudante dos cursos envolvidos no estudo, estar finalizando o curso, ter realizado algum momento dos estágios de licenciatura em escolas públicas, ter atuando em algum projeto de pesquisa, extensão, monitoria acadêmica ou iniciação à docência. Esses critérios não são concomitantes.

Em nosso contato inicial, que envolveu todas as turmas que se encontravam cumprindo alguma fase das disciplinas de estágio de licenciatura, o interesse em participar da pesquisa teve um número surpreendente de alunos que preenchiam os critérios estabelecidos. Para a delimitação dos sujeitos, utilizamos as informações presentes nos questionários, selecionando estudantes que preenchem os critérios adotados para esta pesquisa e que demonstraram ter um olhar crítico e reflexivo sobre sua formação, ao escrever livremente sobre sua realidade social, seus objetivos e suas dificuldades.

Para chegar ao número pretendido, pedimos mais uma vez a colaboração dos professores de estágio, para apontar estudantes que demonstravam comprometimento com seu processo formativo. Sentimos que esse critério nos ajudaria a aproximar os sujeitos do objetivo central da pesquisa, por entender que estariam mais envolvidos com sua formação, tendo autonomia para contribuir com a pesquisa. Deste modo, delimitamos a amostra em dois (02) estudantes para cada curso. Como são quatro (04) cursos envolvidos no estudo, no total da amostra foram definidos oito (08) sujeitos.

Segunda etapa:

A segunda etapa da Entrevista Compreensiva foi a construção de um roteiro guia, estruturado a partir dos dados retirados dos questionários, aplicados na etapa exploratória longitudinal. Os temas presentes na primeira versão do roteiro guia, foram

elaboradas com o objetivo de nortear a conversa reflexiva, estabelecida entre a pesquisadora e os sujeitos no momento das entrevistas. Seguindo as orientações de Kaufmann (2013), sobre a Entrevista Compreensiva, organizamos o roteiro guia, contendo palavras chave, com temas e subtemas separados para orientar as gravações. Dividimos em quatro blocos temáticos, com o objetivo de construir um percurso envolvendo o objeto em estudo.

O primeiro tema: **A escolha da docência** busca um olhar sobre a trajetória escolar anterior a entrada na universidade, envolvendo o ensino fundamental e médio, tendo como foco a influência familiar e social, na construção das primeiras imagens sobre a docência e as relações que influenciam as escolhas profissionais dos sujeitos;

O segundo tema: **Cotidiano e cultura acadêmica**, tem o propósito de mostrar as primeiras vivências na universidade, as formas de adaptação e as estratégias de sobrevivência nos cursos, acessos, dificuldades, relações sociais e institucionais estabelecidas no interior da universidade, organização da formação promovida, concepções sobre suas aprendizagens e formas de avaliação;

O terceiro tema: **Contato com a realidade escolar** envolve o momento dos estágios e outros projetos voltados para a docência que aproximam os sujeitos do chão da escola e oportunizam a experiência docente, na condição de futuros professores;

O quarto tema: **Constituição de sentidos sobre a docência** busca apreender o olhar dos estudantes sobre ser professor, sobre o processo de formação que estão submetidos, sobre o contato com a realidade escolar e sobre suas expectativas em relação à docência.

Esse roteiro foi utilizado para a gravação das entrevistas, que foram realizadas entre junho e setembro de 2014. Como não tem a intenção de ser rígido, sofreu alterações durante as gravações. A seguir, apresentamos o “roteiro guia” inicial, aplicado durante as entrevistas individuais.

Quadro 2 - Roteiro guia

ROTEIRO GUIA PARA ENTREVISTA
1. ESCOLHA DA DOCÊNCIA:
a) Identificação dos sujeitos – espaços sociais ocupados; b) Trajetória escolar e imagens sobre a docência; c) Relações estabelecidas que influenciam escolhas; d) Realidade apresentada, outras áreas de formação e a opção pela licenciatura.
2. VIDA ACADÊMICA:
a) Vivências no interior da universidade; b) Formas de adaptação às normas e regras; - estratégias de sobrevivência; - concepções e consequências. c) Acesso e bloqueios a diferentes espaços formativos: - laboratórios, biblioteca, projetos, monitorias. d) Relações estabelecidas: - com a estrutura da universidade; - entre os discentes; - com os docentes; - com o curso e diferentes instâncias (escola e outros espaços). e) Organização das disciplinas, método de ensino, planejamento e sistema de avaliação.
3. CONTATO COM A REALIDADE ESCOLAR:
a) Estágio; b) Outros programas.
4. CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE:
a) Ser professor; b) Formação docente; c) Realidade; d) Expectativas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Terceira etapa:

Na terceira etapa, uma entrevista exploratória inicial foi realizada, com o objetivo de sistematizar o roteiro guia, que resulta na construção do primeiro **plano evolutivo de escrita**. Essa construção surge em meio a um sentimento de angústia da pesquisadora, pelas incertezas que junto vão sendo produzidas, pois sentimos a necessidade de ter controle sobre os rumos da pesquisa, mesmo estando ciente de que ela está sendo construída no processo. Ao mesmo tempo, sentimos satisfação, ao ter em mãos o primeiro norte do trabalho em construção, que nos permite enxergar uma direção em nosso estudo.

Seguindo os princípios da Entrevista Compreensiva, procuramos criar um clima de cordialidade para deixar nossos sujeitos mais “soltos”, usando a estratégia da conversa no momento das gravações. Primeiramente realizamos alguns testes de gravação de áudio, com um aparelho celular Samsung S4, tendo se revelado um bom instrumento de captação das falas. Também se tornou um equipamento interessante, pelo fato de apagar a tela durante a gravação, fazendo com que, tanto entrevistador como entrevistado, esqueçam que a conversa está sendo gravada, tornando natural este momento. Esse fato pode ser comprovado com a fala de dois sujeitos, ao final da entrevista, que se surpreenderam porque haviam esquecido que estava sendo gravado.

Explicamos aos sujeitos que o gravador tem a função de captar as informações, não sendo necessária a preocupação de errar ou de responder com frases curtas ou mesmo ter que parar para pensar, relembrar e organizar as ideias para responder. O objetivo é mesmo falar à vontade através de uma conversa tranquila e havendo alguma interferência, isso é ignorado no momento da escuta. Antes do início das conversas, explicamos que as gravações são tratadas como dados brutos, depois essas informações são ouvidas e melhor compreendidas pelo pesquisador, que se utilizará de teorias para ajudar a entender o olhar dos sujeitos. Também informamos que por uma questão de ética em pesquisa, seus nomes serão substituídos por uma identificação, para que o pesquisador saiba controlar as informações exploradas durante a escrita, porém buscando assegurar-se que a identidade dos sujeitos seja protegida.

A estratégia da conversa tem o intuito de deixar o sujeito falar à vontade, “falar por si”, sendo suas informações guiadas por momentos provocativos de reflexão por parte do pesquisador, sem a preocupação em ter uma unidade discursiva, mas tendo o cuidado de problematizar as falas para captar, sobre diferentes ângulos o olhar dos sujeitos, conduzindo a conversa de modo a permitir que os estudantes revelem suas concordâncias e dissonâncias.

O local de gravação das entrevistas variou conforme a disponibilidade dos sujeitos. Dirigimo-nos as cidades em que os sujeitos estudam, para fazer o contato com os mesmos e também para o momento das gravações, desta forma, as entrevistas foram realizadas nas cidades de Tangará da Serra, Barra do Bugres e Cáceres. No momento das conversas, três sujeitos nos conduziram para suas residências, tendo tempo livre para as gravações. Dois sujeitos tinham disponibilidade apenas durante as aulas e para preservar o silêncio necessário para a captura das falas, utilizamos uma sala reservada no espaço do sindicato dos docentes. Dois sujeitos tinham disponibilidade à tarde, então elegemos um

lugar neutro para os momentos de conversa, sendo realizado em uma sala reservada no espaço cultural da cidade. Um sujeito não tinha tempo disponível, porém, demonstrava vontade em colaborar com a pesquisa, sugerindo que os momentos de conversa fossem realizados numa sala reservada, na escola em que o sujeito se encontrava, participando de um projeto de extensão.

Ciente de que nesta relação estabelecida entre pesquisador e sujeitos, há uma relação social de poder, adotamos como estratégia inicial explicar a essência da pesquisa, fazendo com que os sujeitos sentissem a importância de suas falas, pois estariam contribuindo para uma reflexão crítica sobre o processo formativo que eles próprios se encontram submetidos. Houve a preocupação em fazer com que entendessem que, mesmo estando também implicada neste processo formativo, nosso olhar tem outro ângulo e que o sentido expresso por eles, enquanto estudantes podem revelar perspectivas que não são percebidas aos olhos dos professores-formadores. Percebemos que essa fala inicial contribuiu para fazer com que os sujeitos se sentissem envolvidos com a pesquisa, compreendendo que esse momento é oportuno para expor as condições de formação por eles vivida.

Informamos que estávamos buscando estudantes que já se encontravam finalizando a licenciatura, tendo realizado a maioria de seus estágios e que estivessem participando de algum projeto desenvolvido pela universidade, podendo assim falar livremente, apresentando um olhar crítico e reflexivo sobre sua trajetória escolar, sua formação acadêmica ao longo do curso e suas experiências iniciais como docente.

Dissemos que um dos critérios de seleção final dos sujeitos foi à opção por alunos comprometidos com sua formação, sendo que para essa escolha tivemos a contribuição dos professores de estágio que os indicaram. O fato de serem indicados como alunos comprometidos, lhes deu certa autonomia para falar abertamente sobre o curso, ficando muito à vontade para fazer reflexões críticas, pois perceberam que sua perspectiva, na condição de alunos em final de curso, pode realmente contribuir para revelar o que eles próprios sentem sobre seu processo de formação, permitindo apontar situações que podem ser melhoradas.

Esse critério final se deu por entendermos que alunos com esse perfil, podem apresentar maior maturidade e experiência para falar sobre o processo de formação, evidenciando tanto contextos positivos como dificuldades por eles enfrentadas, podendo compreender melhor a importância de se expressar abertamente, sem receios, pois compreendem que sua perspectiva pode contribuir para pôr à mostra as condições atuais

do processo formativo ao qual se encontram submetidos. Esta estratégia se revelou muito positiva ao longo das entrevistas.

Quarta etapa:

Na quarta etapa, iniciamos os momentos de escuta das gravações e as anotações que resultam no plano de escrita da tese, que vai se modificando à medida que a escuta avança e a análise se desenvolve. Para construir a análise compreensiva das falas dos sujeitos, foram necessários vários momentos de escuta atenta, tendo como referente auxiliar o roteiro guia, usado durante as gravações das entrevistas.

As falas ao serem analisadas, compõem uma rede de subjetividades que permitem “ver” o dito e o não dito nos discursos, que são evidenciados através da escuta sensível, despertando à construção de imagens socioculturais que auxiliam na problematização do objeto em estudo, sendo o fio condutor que possibilita avançar na interpretação dos dados e alinhar a construção teórica. Ao olhar em profundidade para os dados, buscamos elementos que aproximem à centralidade do ambiente em que o estudo se desenvolve, respeitando as especificidades do objeto investigado. (KAUFMANN, 2013, p. 07).

Desta forma ao mesmo tempo em que a problemática vai surgindo no campo empírico, o instrumento de coleta de dados se amplia e o processo de compreensão do objeto é aprofundado permitindo a construção das explicações. Essas explicações são produzidas em meio às escutas e anotações. Seguimos anotando a transcrição das falas essenciais, momentos que julgamos reveladores para nosso estudo. Segundo Silva (2012, p. 17), a transcrição das entrevistas muda o processo de escuta sensível para o processo de leitura, fazendo com que o pesquisador se concentre sob a escrita, sem descartar totalmente os momentos de escuta e sem necessariamente realizar uma transcrição completa das falas nas fichas, anotando somente as partes essenciais.

Nas fichas os sujeitos foram identificados e caracterizados, sendo também registradas as impressões que vão surgindo sobre as falas dos sujeitos, bem como referência a teorias para posteriormente aprofundar o assunto. Também são construídos planos evolutivos, como o próprio nome sugere, são planos de escuta que evoluem a partir da compreensão sobre os sentidos atribuídos pelos estudantes das licenciaturas ao seu processo de formação e construção da identidade docente.

O plano de escrita não é rígido, ele permite ser modificado durante todo o processo de construção da pesquisa, desta forma ele é chamado por seus idealizadores de **Plano Evolutivo**, que contém partes e subpartes conduzindo a escrita da tese. Este plano, construído a partir dos sentidos das práticas socioeducativas dos sujeitos e do olhar atento do pesquisador, serve de referência para nortear a escuta, fazendo com que concentremos nosso olhar, buscando a essência das falas em meio a um universo de informações disponibilizadas pelos sujeitos, para então problematizar a argumentação. Este plano evolutivo vai sendo ressignificado a cada nova gravação/entrevista⁵ e após a realização da escuta. Aos poucos ele evolui e se transforma no sumário, tornando evidente que o estudo é construído a partir do processo de evolução dos planos.

Quadro 2 - 1º Plano Evolutivo

1º PLANO EVOLUTIVO
1. ESCOLHA DA DOCÊNCIA:
1.1 Identificação dos sujeitos (contexto sociocultural); 1.2 Trajetória escolar e expectativas de graduação; 1.3 Noções sobre a docência anteriores a entrada no curso; 1.4 Opção pela licenciatura e fatores de influência positiva e negativa; 1.5 Imagens sobre a docência (pessoal, social, inserção profissional).
2. COTIDIANO E CULTURA ACADÊMICA:
2.1 Condições institucionais e processo formativo. 2.1.1 A entrada no curso; 2.1.2 A estrutura curricular; 2.1.3 Normas e regras; 2.2 Interações e formas de adaptação. 2.2.1 Relação com os alunos; 2.2.2 Relação com professores e funcionários; 2.2.3 Relação com o curso (organização das disciplinas, método de ensino, planejamento e sistema de avaliação).
3. CONTATO COM A REALIDADE ESCOLAR:
a) O Estágio; b) O PIBID.
4. CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE:
a) Ser professor; b) Formação docente; c) Realidade; d) Expectativas.

Fonte: Elaborado pela autora

⁵ No apêndice são apresentados os oito os planos evolutivos que foram construídos a cada gravação/entrevista.

CAPÍTULO 2

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E A CULTURA DOCENTE

Para entender os sentidos formativos atribuídos por estudantes de licenciatura, às representações envolvidas na construção da identidade docente, reconhecemos a necessidade de percorrer fundamentos que ajudem a subsidiar o estudo proposto. Deste modo, nos voltamos para o campo da sociologia, com o intuito de compreender melhor o conceito de identidade e os fenômenos relacionados às atividades profissionais, a partir da relação entre o processo de socialização e a construção da identidade pessoal e profissional.

Embasamo-nos na obra *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais* de Claude Dubar (2005), considerando que é um estudo denso, crítico e reflexivo, fundamentado em vários teóricos que se dedicaram teorizar sobre a socialização e a construção da identidade. Deste modo, para orientar nosso estudo construímos uma síntese explicativa abordando: o processo de construção identitária; a socialização e construção do *habitus*; a organização social da realidade; a articulação entre identidade individual e identidade coletiva; e, a relação entre profissão e socialização profissional.

A identidade humana é um processo em construção e reconstrução permanente, que perpassa por toda a vida do indivíduo. Esse processo não é singular, ou seja, o indivíduo não constrói a si isolado das relações que estabelece com os outros, envolvendo-se em múltiplos processos de socialização ao longo da vida. Identidade não pode ser dada a alguém, ela é construída pelo ator social por ocasião de suas ações individuais ou coletivas. Essa identidade é construída na infância e reconstruída ao longo da vida, sendo uma construção social, nunca individual, ou seja, uma pessoa não constrói a si sozinha, portanto a construção da identidade é produto de socializações (DUBAR 2005, p. XXV).

A socialização não é em sua essência apenas transmissão de valores, normas e regras, ela contribui para desenvolver representações de mundo. Também não é apenas resultado de aprendizagens formais, é um conjunto de influências presentes e passadas fornecidas pelos múltiplos agentes sociais. Pode ser impessoal e não intencional, é uma

construção lenta e gradual de um sistema de referência e de avaliação do real. É um processo de identificação e construção de identidade, de pertencimento e de relação em que o indivíduo assume atitudes que guiam seu comportamento social sem mesmo que este perceba.

Numa perspectiva funcionalista generalista, propõe que a personalidade do indivíduo é fortemente influenciada desde a sua infância, pela estrutura cultural local, de origem familiar, em que o indivíduo se adapta ao sistema social, simbólico e cultural, sendo a ele assegurada uma conformidade às normas e valores pelos agentes socializadores que sofreram esse mesmo processo de socialização. Quanto mais cedo esse processo de conformação é alicerçado, maior será a possibilidade de integração à personalidade em formação. Considerando as críticas a sua teoria, Parsons (1937, apud Dubar, 2005, p. 52-53), redefine socialização como um “sistema de relações dinâmicas”, enfatizando a autonomia dos indivíduos. No entanto, considera que o indivíduo está sujeito à participação em núcleos sociais sendo “solicitado, induzido, obrigado ou motivado”, sendo este um “paradoxo do social”, identificando uma passagem entre **socialização primária e secundária**. A primeira marca maior dependência do núcleo social de origem, enquanto a segunda marca o processo de conquista da autonomia, mas sem descartar normas e valores de sua cultura de origem. (DUBAR, 2005, p. 62).

Após muitos estudos, esse teórico se convence de que o sistema social consolida normas e valores comuns, que são internalizados pelo indivíduo, influenciando a construção de sua personalidade, sendo conhecida como **tese da socialização precoce**. Deste modo, em sua fase adulta, o indivíduo seria um agente socializador de valores e normas da sua cultura de origem, demonstrando um forte sentimento de pertencimento cultural e quem não apresenta essa identidade cultural, encontra-se marginalizado ou buscando uma inovação identitária.

Num outro olhar, Merton (1965), propõe teorias intermediárias numa perspectiva funcionalista, se opondo a visões generalistas, questiona a construção identitária de indivíduos, que se referem de forma positiva a um grupo social que não pertence. Segundo os estudiosos desse campo, ocorre uma **frustração relativa** de pertencimento ao seu grupo cultural, questionando valores e normas e impulsionando o olhar para outro grupo cultural, se identificando com valores e normas desse novo lugar. (MERTON, 1965, p. 223).

Segundo Merton, ocorre uma **socialização antecipatória**, que faz com que o indivíduo apreenda valores e normas de um grupo cultural, que ele ainda não pertence.

No entanto, essa mobilidade não é tranquila, frequentemente há barreiras de classe que dificultam a essa transposição. São valores e normas do novo grupo cultural, que podem facilitar, dificultar ou até frustrar essa adesão. O nível de **apego** que o indivíduo adquire em seu núcleo cultural de origem, também estará implicado nesse movimento. Quanto mais a cultura de origem se aproxima dos valores e normas do novo grupo cultural, a possibilidade de ingresso no grupo de referência aumenta. Podemos entender esse apego proposto por Merton, como uma forma de **impregnação cultural**, que o indivíduo consciente ou inconscientemente adquire ao longo do seu processo de socialização.

2.1 SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO *HABITUS*

Numa perspectiva culturalista o *habitus* é a cultura social de origem do indivíduo que é incorporado à sua personalidade. No entanto, a construção da personalidade não é estática, ela está sujeita a dinâmica social, assim como o *habitus* não será estático, estando propenso à trajetória social dos indivíduos. Dito de outra maneira, a cultura social de origem influencia no desenvolvimento da personalidade, no entanto, o indivíduo não se encontra numa condição determinista, a realidade objetiva em que ele se encontra está propensa a mudanças, dependendo das condições sociais de acesso, durante sua trajetória social, que podem ser incorporadas ao *habitus*. Ou seja, para Bourdieu (1974, pp. 5,19, 22), o *habitus* é o produto da trajetória social do indivíduo. Compreendemos então que a formação do *habitus* está propenso à relação entre a cultura social de origem e a cultura social de grupos de referência em ascendência.

Porém, o indivíduo tende a perseverar em sua cultura social de origem, cumprindo as funções de reprodução desta, por necessidade de manutenção de suas condições objetivas. No entanto, essa cultura social de origem pode sofrer interferência de novas realidades sociais as quais ele vai tendo acesso no decorrer de sua vida. Deste modo, para estabelecer o *habitus* é necessário conhecer a cultura de origem do indivíduo e de sua família, assim como das pessoas ao seu entorno, indo além de sua realidade atual (suas condições objetivas), conhecendo suas necessidades futuras (suas condições subjetivas). (BOURDIEU,1974, p. 30).

Indivíduos pertencentes a uma classe social se identificam por partilharem das mesmas práticas socioculturais, compreendidas como *habitus*. O comportamento, as atitudes, as condições econômicas e os códigos culturais são manifestações que permitem revelar o “etos de classe”. Cada classe revela um estilo de vida, um potencial econômico

e códigos culturais específicos. Deste modo, segundo Bourdieu (1980, p. 100), um indivíduo que se propõe ascender socialmente, necessariamente terá que partilhar do *habitus* da nova classe social, tendo que se submeter às práticas socioculturais do grupo de referência. Há, portanto um investimento rigoroso para moldar uma nova personalidade que se aproxime das características naturais do grupo social que se pretende ascender. Podemos entender então que, a socialização dos indivíduos direciona seu pertencimento para uma determinada classe social, sendo influenciada pela reprodução do *habitus* de origem e ou de destino. (BOURDIEU, 1974).

O espaço social é segmentado em áreas, denominadas campos sociais. Há, por exemplo, o campo econômico, o campo escolar, o campo familiar, o campo político, etc. Estas áreas possuem regras próprias compreendidas como capitais próprios de cada campo social, sob uma autonomia relativa. Para se fazer compreender, Bourdieu (1980, p. 136), tomando o **campo escolar** como exemplo, destaca que o capital específico deste campo é o cultural. Sendo assim, para que os indivíduos tenham sucesso escolar há a necessidade de acesso a um determinado capital cultural. Ou seja, quanto mais qualificado for o capital cultural, maior será a probabilidade de êxito escolar. Deste modo, tanto o capital cultural quanto o capital econômico, influenciam as oportunidades de “escolha” de áreas profissionais nas diferentes classes sociais.

Para alcançar as áreas profissionais mais rentáveis, que tendem a ser mais concorridas, há a necessidade de maior capital cultural. Deste modo, quanto maior for o domínio de capital econômico, maior será o potencial de investimento para qualificar o capital cultural. As famílias da classe dominante têm maior potencial para converter capital econômico em capital cultural, assegurando que seus filhos tenham acesso às melhores escolas, cursinhos e toda forma de qualificação possível que lhes garanta a posição dominante na hierarquia social. Por sua vez, as famílias das classes populares, farão investimento que assegure a seus filhos o acesso escolar correspondente ao capital cultural e econômico que possuem, reproduzindo assim sua posição sociocultural. (DUBAR, 2005, p. 87).

O *habitus* é resultante de disposições subjetivas (possibilidades), que permitem **estruturar representações** (criar imagens) e **produzir práticas** (tomar decisões) resultantes de uma sequência heterogênea de condições objetivas (condições sociais dos indivíduos), essa sequência define o movimento dos indivíduos pelos campos sociais (família, sistema escolar, espaço profissional). Desta forma o *habitus* é produto da história social dos indivíduos. Nessa perspectiva, Bourdieu vê uma conexão entre as

condições de interiorização objetivas (nível de absorção da cultura de origem) e as disposições objetivas (capacidade de apreensão de uma nova cultura). (BOURDIEU, 1980).

Deste modo o *habitus*, pode ser compreendido com o produto de condições “objetivas” interiorizadas, (cultura de origem apreendida que define a posição e a trajetória social de origem), e também pode ser entendido como potencializador de práticas (oferecer condições para reprodução de práticas da cultura social de origem). Primeira redução, (simplificação explicativa) o *habitus* pode definir (permitir a incorporação) ao mesmo tempo, da posição do indivíduo em sua trajetória de classe social em meio às classes existentes e da posição do indivíduo em determinado campo social, demarcando possibilidade de mudança. Segunda redução: o *habitus* permite uma visão/classificação do campo social (alto/baixo). É um olhar social que o indivíduo tem sobre o espaço ocupado, que lhe outorga uma “tomada de posição prática” (onde estou e onde devo permanecer). Essa relação entre posição/disposição revela a tendência do indivíduo se manter num lugar social, seguindo suas perspectivas internas (análise sobre sua realidade objetiva), demarcando possibilidade de reprodução.

Essa dupla redução – das condições objetivas (*habitus* de origem) para uma posição diferente (ampliação do *habitus*) e das condições subjetivas (espaços sociais possíveis) à “passividade” (escolha do espaço social seguro), revelam a **identidade social assimilada**. Essa posição social assumida promove a reprodução da estrutura social. Para assegurar a reprodução dessa estrutura social, então é necessário que o *habitus* funcione sob os mesmos princípios, fazendo com que as estratégias resultem na reprodução do espaço social e da posição social ocupada pelo indivíduo.

Sob outra perspectiva, a negação dessa possibilidade dessa redução dual da lógica social acima apresentada, supõe a **não assimilação da identidade social** sob o prisma econômico. A identidade social pode ser definida sob uma dupla articulação que engloba orientação “estratégica” e posição “relacional”. (Onde estou e o que posso fazer para mudar). Para tanto está implicada a trajetória social do indivíduo (*habitus/cultura* de origem) e um sistema de ação (estratégias que direcionam objetivos). Deste modo, a construção da identidade não é preestabelecida pela trajetória social passada dos indivíduos, que direcionariam práticas que por sua vez reproduziriam as condições sociais de origem, permitindo a perpetuação da realidade social de origem.

Essa trajetória social passada (posição objetiva do indivíduo), será o “recurso subjetivo” (ferramenta), (sua condição potencial), ou nas palavras de Dubar (2005, p. 92),

“uma oportunidade estratégica para a realização dos objetivos dos indivíduos”. Deste modo trajetória social e sistema social não significam necessariamente reprodução social, isso dependerá da análise do indivíduo sobre suas capacidades, considerando sua trajetória social e suas perspectivas sobre o sistema e sobre as oportunidades. Sendo assim, tanto a assimilação da identidade como reprodução do sistema social, quanto a não assimilação são hipóteses possíveis.

A articulação entre trajetória social passada e estratégia, implica negação das condições de reprodução social, dadas as condições sociais de origem. A avaliação das condições objetivas e da trajetória social estimula a construção de representações sobre a realidade. O passado, (trajetória objetiva), não estará necessariamente determinando as estratégias futuras (subjetividades), mas pode influenciar. Em meio à trajetória social o indivíduo estará imerso a um conjunto de relações internas (sistema), que contribuirão para a construção de sua identidade, tendo nas representações construídas e nas oportunidades disponíveis um campo de articulações possíveis. Deste modo, segundo Dubar (2005 p. 93), compreender que as visões de futuro podem reproduzir percepções construídas durante sua trajetória social passada, é uma configuração possível.

A socialização entendida como “um processo biográfico de incorporação das disposições sociais”, implica uma relação causal probabilística entre passado e futuro, mas não uma relação causal determinista. Quanto mais heterogêneo se apresenta o sistema e os grupos sociais de pertencimento, maiores serão as chances de abertura do “campo do possível”. (DUBAR, 2005, p. 94). Podemos então compreender com Bourdieu e Dubar que as identidades sociais são, ao mesmo tempo resultantes da trajetória social e produtoras de trajetórias futuras. Ou seja, a construção da identidade está sujeita a organização do sistema social com suas práticas, assim como a avaliação subjetiva da capacidade do indivíduo, conjunto que contribui para a **produção de representações mentais das oportunidades**.

2.2 IDENTIDADE INDIVIDUAL E IDENTIDADE COLETIVA

Para que a identidade seja incluída numa perspectiva sociológica é necessário compreendê-la num processo comum em que a relação identidade para si/identidade para o outro constitui o processo de socialização. Dubar (2005, p. 133), propõe uma teoria sociológica da identidade se subsidiando em concepções que articulam identidade individual e identidade coletiva compreendendo como identidade social. Para este autor,

identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis e correlatas porque o Eu só sabe de si pelo outro. Essa correlação apresenta um problema, pois o outro não vive a experiência do eu, é através das formas de comunicação que o outro informa sobre a identidade que ele atribui ao Eu, permitindo nos conhecer sob o olhar do outro.

No entanto, essa identidade que o outro atribui ao Eu é marcada por incertezas, pois, tentar se colocar no lugar do outro não é o mesmo que ser o outro, estar na pele do outro, posso imaginar, mas nunca ter certeza se minha identidade é para o outro o mesmo que é para mim. A identidade, portanto, não é dada ela é construída e reconstruída em meio às incertezas, sendo transmitida através da comunicação. Posso imaginar, posso tentar me colocar no lugar do outro, mas não posso sentir como o outro. Vista nessa perspectiva, a identidade numa dimensão subjetiva é “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições”. (Dubar, 2005, p. 136). Ao ser considerada subjetiva, sendo compreendida como expressão do mundo vivido pelo indivíduo, a identidade permite ser apreendida empiricamente.

Cada indivíduo pode ser identificado pelo outro, podendo não concordar com essa identificação e se atribuir outras identidades. Essas identidades são **categorias** que se encontram socialmente disponíveis. **Ato de atribuição** é o que o outro define para o Eu e **ato de pertencimento** é o que o Eu se auto atribui. A identidade atribuída pelo outro e a identidade assumida para si, podem não ter correspondência, nem mesmo com a própria história de vida. **Atribuição** e **incorporação** são processos heterogêneos. A atribuição de identidades feita por agentes sociais e por instituições, só pode ser analisada olhando por dentro do **sistema de ação** em que o indivíduo está implicado e que revela uma correlação de forças pela contingência das categorias referenciadas. Pode ocorrer uma formalização das identidades atribuídas como uma forma de rotular **identidades virtuais**.

A incorporação e a interiorização da identidade pelos indivíduos só têm sentido, quando analisada por dentro das trajetórias sociais construídas por eles próprios, ou seja, ao analisar o que eles falam de si. Segundo Dubar, (2005, p. 139), são suas identidades sociais “reais”. Estes indivíduos também categorizam suas identidades, que são legitimadas por eles e por seus grupos de referência, que não necessariamente são os grupos que ele pertence objetivamente, podem ser grupos subjetivos. Portanto identidade legítima é subjetiva, pois é a identidade de si para si.

Podemos então perceber que são dois processos, identidade social “virtual” – conferida ao outro e identidade social “real” – atribuída a si próprio. (DUBAR, 2005, p. 140). Diante desse fato surgem **estratégias identitárias** que buscam promover uma aproximação entre esses dois processos por meio de transações “externas” ou “objetivas” e “internas”. A primeira visa acomodar a identidade para si à identidade para o outro. A segunda visa preservar identidades herdadas e ao mesmo tempo construir novas identidades, tentando assimilar a identidade para o outro à identidade para si. Desta forma **o processo de socialização é compreendido como produtor de identidades sociais**.

Essa abordagem sociológica contribui para compreender que, a articulação entre identidade atribuída e identidade incorporada, é o cerne do processo de construção das identidades sociais. A relação entre essas identidades depende da forma como são reconhecidos, pelas instituições e pelos atores sociais, que se encontram diretamente envolvidos. “A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais e as “trajetórias vividas” no interior das quais se forjam as identidades “reais”, às quais os indivíduos aderem”. (DUBAR, 2005, p. 140 - 141).

Essas categorias identitárias tanto atribuídas como incorporadas devem ser concebidas num processo de **negociação**, pois a identidade de um indivíduo não pode ser forjada à revelia dele próprio e nem tão pouco pode simplesmente ser uma atribuição do outro a identidade própria do Eu. Reconhecendo que são heterogêneos, tanto o processo biográfico – identidade para si, como o processo relacional – identidade para o outro, não deixam de se pautar num mesmo esquema de tipificação identitária, baseado em modelos identitários socialmente construídos. São categorias que variam de acordo com o espaço social, temporalidades biográficas e históricas.

Essa categorização influencia o processo de construção identitária, mas não a determina. Os indivíduos em cada geração têm a tarefa de reconstruir suas identidades reais, partindo de: identidades herdadas (cultura de origem); identidade adquirida (socialização primária - escola); identidades possíveis (socialização profissional ou secundária). Tornando fundamental para a sociologia, a apreensão dos movimentos que configuram os modelos identitários, sendo captados a partir da identificação dos próprios indivíduos. (DUBAR, 2005, p. 145).

A partir da década de 80, houve uma evolução das políticas de geração de emprego. Deste modo, a **formação** se torna cada vez mais valorizada, tanto em relação à possibilidade de aquisição de emprego, como também para assegurar sua manutenção.

Sendo assim, emprego e formação passam a ter uma ligação estreita. Não significando necessariamente que identidade está reduzida ao nível de formação. Os indivíduos têm uma trajetória histórica de construção de identidades. Na infância herdam uma identidade sexual, étnica e de classe social, tendo como referência seus progenitores ou seus responsáveis. Efetivamente a primeira identidade o indivíduo, ainda criança, vivencia em relação à mãe ou outrem que desempenhe esse papel socializador.

No entanto, é no processo de categorização do outro, que o indivíduo recebe sua **primeira identidade social**, que não é por si escolhida, mas lhe é atribuída na escola pelos professores e colegas, tomando por base seus grupos de pertencimento social, religioso, étnico, cultura dos pais e em seu desempenho escolar. Desta forma o indivíduo ainda criança absorve identidades que lhes são atribuídas, e assim “aprendemos a ser o que nos dizem que somos”. (DUBAR, 2005, p. 147). É nesse meio entre identidade atribuída pelo outro e conferida a si, entre identidade herdada, identidade construída e identidade escolar visada, emerge **o campo do possível**, que acompanhará o indivíduo por toda sua vida, marcado por continuidades e rupturas.

A saída do sistema escolar e o enfrentamento do mercado de trabalho se configuram em um momento importante da vida dos indivíduos para a construção de uma identidade autônoma. As orientações escolares forçadas ou assumidas pelos atores sociais podem antecipar o *status* social futuro. “A entrada em uma “especialidade” disciplinar ou técnica constitui um ato significativo de identidade virtual” (DUBAR, 2005, p. 148). No entanto, atualmente é na confrontação com o mercado de trabalho (prática), que se revela a implicação identitária mais importante para os indivíduos.

A confrontação produzida neste momento da trajetória social dos indivíduos tem formas e significados diferentes, conforme o lugar em que estes se encontram e evolve sua escolaridade e suas origens sociais. Porém é do **resultado produzido pelo próprio indivíduo** que dependerá a identificação pelos outros de suas competências, seu *status*, sua carreira possível, bem como a construção por si do seu projeto social. É desse resultado que depende a construção de uma **identidade profissional básica** que se constitui numa identidade no trabalho e numa projeção de si no futuro, devendo levar em consideração as condições históricas e sociais, as condições de desemprego, os níveis de escolaridade, a origem social, a modernização tecnológica, a reestruturação das empresas e do setor de serviços, assim como o acesso ao emprego. Esse processo de construção identitária para si, em confronto com o mercado de trabalho, exige uma produção pessoal estratégica de si, para ser apresentada, “vendida”. Trata-se não apenas de uma **escolha**

profissional, mas da construção de uma estratégia identitária que destaque a imagem de si, que ponha em evidência suas capacidades permitindo aproximar seus objetivos. (DUBAR, 2005, p. 149-150).

Essa primeira identidade profissional construída para si, pode ser reconhecida pelo outro, no entanto, ao engajar-se no mercado de trabalho ela pode não ser mantida. As transformações sociais e tecnológicas produzem constantes confrontações identitárias que exigem constantes ajustes e estarão ameaçadas as identidades que se revelarem mais limitadas. “Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações”. (DUBAR, 2005, p. 151).

A identidade construída no trabalho, se mantém sobre diferentes representações coletivas, sendo um importante momento para experimentar relações sociais de poder, que fazem das relações estabelecidas no espaço do trabalho (prática) o lugar onde os indivíduos têm a oportunidade de experimentar o desejo de ser reconhecido em meio a um contexto complexo e desigual de poder. Segundo Dubar, (2005, p. 151), “a identidade é menos um processo biográfico de construção de si que um processo relacional de investimento de si”. Esse momento oportuniza compreender o sentido da expressão “ator de si”, como investimento pessoal em busca de relações que sustentem um reconhecimento social duradouro. Trata-se de **transações objetivas**, em busca de construção de identidades virtuais em meio ao processo relacional, é o reconhecimento de si pelo outro. Essas transações podem ser conflituosas e direcionam o indivíduo em busca de espaços de identificação e locais onde sua identidade é reconhecida. Esse é um **campo de possibilidades** que oportunizam sustentar os investimentos identitários, envolvendo adequação a **normas e valores**.

2.3. PROFISSÃO E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Para a Sociologia das profissões, o termo profissão tem dois sentidos, pode ao mesmo tempo significar a totalidade dos empregos e definir profissões liberais e científicas. No século XIII, o trabalho era considerado arte desenvolvida por artistas e artesãos. Trabalhadores manuais e intelectuais pertenciam à mesma corporação, tendo direitos reconhecidos, mediante do “ofício juramentado, promovido em cerimoniais de admissão, momento em que assumiam o compromisso de respeitar as regras profissionais,

guardar segredos e honrar seus superiores”. Com a consolidação das universidades as artes liberais e as artes mecânicas são separadas, assim as profissões passam a ser compreendidas como oriundas de formação universitária, enquanto ofício é compreendido como a força braçal, marcando a divisão entre trabalhos manuais e trabalhos intelectuais. (DUBAR, 2005, p. 163 – 165).

Numa perspectiva funcionalista das profissões, Parsons (1955, p. 193 – 255, apud Dubar, 2005, p. 172 - 173), fundamenta três dimensões profissionais que articulam normas sociais e valores culturais em uma profissão: um saber prático, compreendido como a articulação do saber teórico e da experiência, adquirido ao longo de um processo de formação; uma competência especializada, compreendida como a capacidade profissional mais a especialização técnica; interesse imparcial que abrange normas e valores. Deste modo, o desenvolvimento das profissões exige um equilíbrio entre necessidades profissionais e sociais, que se apoia em um corpo de saberes que podem ser ensinados, testados e executados.

As dimensões profissionais elaboradas por Parsons estão apresentadas sob uma ótica individual, enquanto que para Chapoulie (1973, p. 92, apud Dubar, 2005, p. 174), o tipo profissional ideal é apresentado numa ótica coletiva de categoria, sendo necessário competências técnica e científica fundamentadas, um código ético que regule a atividade profissional. E acrescenta a necessidade de formação longa desenvolvida em estabelecimentos apropriados com controle técnico, ético e legalizado das atividades, controle dos interesses específicos assegurando identidade profissional e reconhecimento remunerado conferindo prestígio e poder. Nas contribuições teóricas apresentadas é possível perceber que há uma amplitude do olhar sobre as profissões, enquanto Parsons enfatiza a competência profissional individual, Chapoulie apresenta a perspectiva de categoria profissional organizada. No entanto, elas são complementares para afirmar que uma coletividade profissional exige normas e valores éticos que são estruturados em saberes científicos e práticos.

Segundo Dubar (2005, p. 177), aprofundando o olhar sobre os homens e seus trabalhos, a partir da abordagem do interacionismo simbólico analisa a relação entre profissionais iniciantes e o campo de trabalho. Duas noções importantes, que se constituem as bases da “divisão moral do trabalho” são apresentadas: licença profissional (diploma) e mandato. O diploma assegura licença para exercer uma profissão, enquanto o mandato corresponde à obrigação de assegurar o desempenho da função. Deste modo, a formação profissional, que se caracteriza pelo conhecimento especializado, se

diferencia do desenvolvimento profissional que se caracteriza pelo exercício legítimo de um saber profissional. Uma coisa é estar formado, outra coisa é saber desempenhar a função profissional.

No interior das áreas profissionais há “saberes secretos”, são conhecimentos íntimos da profissão respeitados como sagrados, que correspondem a momentos específicos compreendidos como “ritos de passagem”. São tempos individuais, próprios da natureza do saber profissional, que são cuidadosamente zelados por instituições organizadas para assegurar a licença e o mandato profissional, se constituindo numa proteção dos rituais profissionais próprios. Podemos entender que os tempos individuais correspondem às fases do desenvolvimento profissional e as características próprias de cada profissão. As instituições podem ser as instituições de formação e de organização da categoria.

Segundo esse autor, cabe a cada categoria profissional administrar as situações que expõem sua área profissional, justificando práticas comuns do processo de profissionalização e descartando práticas indesejadas, assumindo a tarefa de promover a formação, a iniciação e a disciplina dos profissionais. A constituição da organização profissional em categorias ajuda proteger a área profissional dos processos discriminatórios comuns, em todo campo profissional. (DUBAR, 2005, p. 180).

Na socialização profissional há três mecanismos fundantes, segundo Hughes (1955, apud Dubar, 2005, p. 182). O primeiro é a imersão na cultura profissional; o segundo é a passagem entre modelo ideal profissional e modelo prático; e o terceiro é a identidade profissional em vias de constituição. A imersão na cultura profissional é uma espécie de “passagem através espelho”, é como um olhar invertido para a área profissional que revela os problemas ocultos e provoca o dilema da “identificação progressiva com a função”, é o desvelamento da realidade encantada. A construção dessa identidade profissional acontece a partir da **superação ou renúncia dos estereótipos profissionais** da área que se pretende emergir, sendo fundamental a **compreensão da natureza da função**, promovendo uma **antecipação da carreira** a partir da **projeção de uma imagem de si**. Esse desvelamento da realidade profissional pode ser brusco, inoportuno ou excitante, dependendo em que momento está o processo de socialização profissional.

O modelo ideal profissional corresponde aos valores simbólicos, enquanto o modelo prático corresponde às tarefas cotidianas. A compreensão do meio profissional passa pela interação entre esses dois modelos e a constituição de um **grupo de referência**, contribui no processo de antecipação e legitimação de capacidades profissionais. Essa

identificação profissional caracteriza uma socialização antecipatória que implica a aquisição antecipada de comportamentos, normas e valores de um grupo, decorrente dos objetivos de busca de uma ascensão social por meio de um campo profissional.

A identidade profissional em vias de constituição é o ajuste de Si, é a consciência de suas capacidades, gostos e desejos relacionados às suas chances na carreira profissional pleiteada. Esse processo passa pela identificação de uma possível carreira profissional e a projeção das aprendizagens necessárias implica identificar decisões estabelecendo uma correlação entre **sucesso profissional** e **oportunidade de mobilidade social**. Este é um processo de construção de estratégias frente aos riscos da projeção de Si para o futuro e das previsões mais ou menos realistas em relação ao sistema social que o indivíduo está exposto e a carreira profissional, com sua trajetória e suas práticas, oferece a chave do processo de construção da identidade profissional.

2.4. CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE

A identidade docente é um processo dinâmico e tem relação direta com o contexto histórico e social. Na constituição da identidade docente se entrecruzam dimensões humanas e profissionais e conhecer como se desenvolve a cultura docente, nos ajuda entender a maneira de ser professor, de sentir, de pensar e de agir. Ajuda compreender aspectos profissionais e pessoais, que envolvem a produção e reprodução de formas particulares de ação no trabalho e na vida. Ajuda entender o processo de socialização e de aprendizagem, entendendo que os fatores que envolvem a cultura docente estão diretamente relacionados ao processo de formação para a docência, sob a perspectiva da tradição cultural, tendo uma importante influência na construção da identidade profissional docente.

O presente estudo tem como embasamento Ferreira (2006;2014) e Nóvoa (2007), para definir o conceito de sociobiografia; Moita (2007) e Garcia (2009), para explicar a construção multifacetada da identidade docente e suas perspectivas pessoais e profissionais; Tardif (2002), e Pimenta (1999), para embasar a trajetória identitária docente; Péres Gómez (2001), para fundamentar o conceito de cultura escolar e cultura docente; Pacheco (1995), Garcia (1999), Huberman (2007), para caracterizar as fases da vida profissional docente; Vicentini (2009), Brzezinski (1994), Gatti (2010), para fundamentar a estruturação dos cursos de licenciatura à formação inicial; Pimenta (1997), Nóvoa (2009), com suas críticas e proposições acerca da formação inicial para a docência.

O processo de socialização e de aprendizagem, envolvidos na construção da identidade docente, sofre influências sociobiográficas e culturais que são passadas de uma geração à outra, como experiência social paradigmática que caracteriza o processo cotidiano de socialização e formação do Eu. A construção sociobiográfica é a definição dos sentidos que vão sendo atribuídos pelos sujeitos a partir das relações sociais por eles estabelecidas, que ao serem analisadas, contribuem para compreender como são estruturadas as situações sociais de convivência e pertencimento.

Segundo Ferreira (2006, p. 24), sociobiografia é a escrita sobre a experiência de si mesmo somada à experiência com os outros envolvendo seus referenciais sociais, diferente do que é compreendido por biografia e autobiografia. Biografia é a escrita sobre a experiência histórica da vida do outro e autobiografia aporta conhecimentos e análises de fatos pessoais e ao mesmo tempo promove o registro de experiências sociobiográficas. Essa sociobiografia, segundo Nóvoa, (2007, p. 18), é proveniente da autobiografia que “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade em face de quantidade, a vivência face ao instituído”. Dessa forma, a identidade que cada professor constrói e sustenta a partir de suas características pessoais e seus percursos profissionais, ao longo da vida, constituem sua sociobiografia, compondo as várias faces do “ser professor”.

Essa construção identitária demanda tempo para se formar professor, para agir e tomar decisões como professor e para reconhecer-se professor formador de futuras gerações. Perpassa por diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente. A constituição da identidade docente envolve o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, sendo um processo complexo, construído a partir de uma teia de relações sociais e profissionais, em que os processos de escolarização e formação docente estão diretamente implicados. É uma construção multifacetada que promove encontros, desencontros e contradições, contribuindo nesse processo pontos de vista, valores morais, crenças expressas por vários interlocutores sociais, nos mais variados espaços sociais.

O processo de construção da identidade docente é múltiplo e diverso, constituído de duas faces: uma identidade social e uma identidade pessoal. A primeira são atribuições objetivas que caracterizam o indivíduo, permitindo identifica-lo do seu exterior. A segunda são atribuições subjetivas do próprio indivíduo sobre si. Essas identidades são distintas, mas inseparáveis do indivíduo. Também se entrelaçam, pois há

uma apropriação subjetiva pelo indivíduo da identidade social que lhe é atribuída pela necessidade de pertencimento social, da mesma forma que a identidade social objetiva sofre influências advindas da personalidade individual. (MOITA, 2007, p. 15).

Ao considerar a dinamicidade social, sob a perspectiva da escola, vamos perceber que há uma socialização prévia que aproxima o contato com a prática docente, durante os anos que os futuros professores foram alunos. Ou seja, durante toda sua trajetória escolar os alunos não deixam de observar a atuação dos seus professores, aprendendo mesmo que de forma indireta suas diferentes maneiras de ensinar, que se revelam em atuações positivas e negativas, contribuindo para a construção de diferentes imagens sobre a docência.

Para Moita, (2007, p. 115 - 116), é no interior do processo de construção identitária que se situa a identidade profissional de educadores e professores. Essa construção perpassa a vida dos professores desde o momento da opção pela docência, passando pela formação inicial e seus espaços institucionais onde a profissão se desenvolve, envolvendo saberes científicos e pedagógicos éticos e morais que apresentam marcas da experiência produzidas historicamente e que se encontram presentes na cultura escolar e na cultura docente.

Desta forma, a identidade profissional docente é compreendida como algo que não possuímos, ela evolui e se desenvolve, tanto a nível pessoal como no coletivo durante toda a vida, sendo um fenômeno relacional que se desenvolve em um espaço intersubjetivo, num processo evolutivo de construção e interpretação de si. Identidade docente é então a imagem profissional que se harmoniza com o universo de papéis que são atribuídos aos professores e que eles mesmos se atribuem. É uma construção social marcada por múltiplos fatores, que resultam num universo de representações conscientes ou inconscientes, permeada pelo imaginário social que cerca essa profissão.

A formação da identidade docente, para Pimenta (1999), advém da significação social da profissão, da revisão das tradições, da reafirmação das práticas consagradas, do confronto das práticas tradicionais com as novas práticas, do conflito entre teoria e prática, bem como da construção de novas teorias. A identidade docente é então ao mesmo tempo única, constituída pela identidade pessoal e diversa, constituída pela identidade profissional, mantendo um equilíbrio entre as características pessoais e profissionais ao constituir-se nas relações sociais que estabelece com os indivíduos com os quais convive em seu cotidiano pessoal e profissional.

Identidade docente, é então um processo em construção historicamente situado, tendo claro que essa como qualquer outra profissão, surge, se transforma ou desaparece a partir de necessidades sociais. Portanto a profissão docente é dinâmica como a prática social, sendo na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la. No mundo contemporâneo, o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino, que tem se multiplicado em níveis e modalidades, não tem correspondido para um resultado formativo (qualitativo), adequado às novas exigências sociais, fato que aponta para a necessidade de refletir sobre a identidade do professor.

Essa construção identitária docente é compreendida por muitos pesquisadores do campo da formação docente como construção da profissionalidade docente e envolvem a trajetória formativa institucional, as experiências profissionais, o engajamento político e seus modos profissionais de ser professor, compreendidos como sua práxis pedagógica ou nas palavras de Tardif (2012), seus saberes e fazeres docentes. Mobilizar os saberes da experiência é o primeiro passo ao se propor a mediação do processo de construção de identidade dos futuros professores. Os futuros professores no começo da formação inicial possuem saberes sobre o que é ser professor a partir de sua experiência como alunos. Sabem sobre o ser professor, pela experiência socialmente acumulada, sabem sobre o ser professor pelas representações sociais estereotipadas. Sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno.

Essa experiência profissional que fundamenta a constituição identitária docente é um saber específico, que se desenvolve no espaço cotidiano da prática profissional, tendo características individuais e a influência da experiência do coletivo docente, constituindo o *habitus* profissional, unindo o saber-fazer e o saber-ser. Não é um saber hierárquico proveniente de instituições de formação, são “saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente” (TARDIF, 2012, p. 48). Esses saberes que constituem a prática pedagógica compõem a vida profissional dos professores, no entanto, o primeiro contato com a experiência docente ocorre enquanto alunos da educação básica, podendo ser res/significados no espaço da formação inicial.

O desafio da formação inicial é o de avançar o olhar dos alunos de seu **ver o professor como aluno** ao **ver-se como professor** (construir a sua identidade de professor), percebendo que apenas os saberes da experiência não bastam. Em outro nível, **os saberes da experiência** são também aqueles do cotidiano docente, desenvolvidos num

processo de reflexão sobre sua prática, mediatizada pelo coletivo docente. Ganham importância, na formação de professores, os processos de reflexão sobre a própria prática e o desenvolvimento das habilidades de pesquisa sobre a prática, uma formação sólida que vá além dos conteúdos disciplinares, envolvendo diversas variáveis que constituem a docência, num processo de formação permanente.

Compreendemos então que a constituição da identidade docente inicia na socialização primária, com a entrada na escola, se fortalece na formação inicial em cursos de licenciatura, continua sendo estruturada ao assumir a docência como profissão e permanece se res/significando ao longo da carreira profissional docente compondo o desenvolvimento profissional. Essa ideia rompe com o olhar fragmentado entre formação inicial e continuada, propondo que a construção da profissionalidade docente ocorra num processo contínuo, ao longo da vida dos professores.

2.4.1 Fases da vida profissional docente

A formação docente passa por um percurso que vai se construindo ao longo da vida dos professores. São etapas que contribuem para a formação profissional docente, denominadas e classificadas de diferentes formas, como trajetória profissional, formação contínua, formação continuada, processo de formação, itinerário formativo, percurso formativo, ciclo de vida dos professores, entre outros. Podemos entender então que o processo de formação de professores percorre uma trajetória, individual, envolta por crenças, atitudes, experiências, motivações, interesses e expectativas, influenciando a constituição identitária docente.

Pacheco (1995) identifica cinco etapas no processo de formação dos professores: escolarização básica enquanto criança e adolescente; formação inicial, aluno de um curso de formação de professores; indução à docência, enquanto estagiário, ainda aluno vivendo as primeiras experiências como professor; iniciação à docência, professor principiante; ao longo da carreira, professor com experiência.

Referindo-se a formação de professores como disciplina, Sharon e Feiman (1983 apud Garcia, 1999, p.24-26), em uma análise mais detalhada distinguem quatro **fases do aprender a ensinar**, não sendo sinônimos de formação de professores: a) fase do pré-treino: inclui experiências prévias de ensino, vividas como alunos podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor; b) fase da formação inicial: é a etapa de preparação formal em uma instituição específica de

formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino; c) fase de iniciação: corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência; d) fase de formação permanente: inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou pelos professores permitindo o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Na perspectiva de Huberman (2007, p. 33-37), essas fases fazem parte do **ciclo de vida dos professores**, que como em populações de outras carreiras profissionais estudadas, também apresentaram sequenciações psicossociológicas aproximadas. A partir de uma perspectiva clássica da “carreira”, este autor classificou os modelos vitais centrados na experiência docente, seguindo uma abordagem psicológica e ao mesmo tempo sociológica, tendo como resultado uma sistematização sequencial “normativa” do ciclo de vida profissional de professores, servindo de base para desenvolvimento de estudos relacionados à formação e desenvolvimento profissional docente, bem como para a compreensão e elaboração de novas perspectivas de formação. Este autor entende que a organização ou organizações influenciam e são influenciadas pelas diferentes fases que perpassam toda a carreira docente, apresentando uma característica cíclica, muito embora os estudos mostrassem uma frequência significativa da população estudada, não pode ser desconsiderado que o desenvolvimento da carreira é um processo singular e pluridimensional, como tal não pode ser enquadrado em uma configuração linear, alerta.

Para compreender melhor esse processo Huberman (2007), apresenta uma síntese delimitada, denominando entrada na carreira o período em que acontecem os primeiros contatos com situações de sala de aula, que podem durar dois ou três anos. Caracteriza esses sujeitos como principiantes e constata que apresentam características um tanto homogêneas. Identifica que estes sujeitos sentem a presença de um choque diante da realidade sendo descrito como um período de “**sobrevivência**” inicial diante da complexidade da prática pedagógica. Sentem-se tateando em um contexto muito diferente do que concebiam, enfrentando dificuldades cotidianas que envolvem o fazer docente diante da pluralidade de saberes/fazeres necessários ao espaço da sala de aula.

Também sentem que estão vivendo uma fase de “descobertas” apresentada pelo entusiasmo da experiência de ser docente, sentindo-se parte da equipe de profissionais da escola. Estudos que relacionam o sentimento de descoberta com o de sobrevivência revelam que esse entusiasmo inicial ajuda a superar as angústias sentidas.

Ainda esses estudos revelam uma diversidade de sentimentos decorrentes dos fatores que levaram os sujeitos optarem pela formação docente, entre eles estão a indiferença apresentada pelos que revelam estar nesse espaço profissional contrariados, a serenidade apresentada pelos que já vem se envolvendo com a realidade docente antes ou durante seu processo de formação inicial e frustração entre os sujeitos que percebem o contexto da docência recheado de tarefismos.

Essa fase inicial apresenta-se como uma etapa exploratória em que os aspirantes à docência e os principiantes na carreira, sentem-se assumindo então um compromisso provisório que pode se encerrar com o cumprimento das exigências formativas, uma vez que não vislumbram grandes expectativas nesse espaço profissional ou pode se prolongar na medida em que os sujeitos avaliam as consequências de assumir a docência como profissão definitiva.

A segunda fase é o ciclo caracterizado pela **estabilização** podendo ser revelado a partir do quarto ano perdurando até sexto ano de experiência docente, sendo caracterizada como um estágio de maturidade profissional, momento em que os professores se sentem comprometidos com a carreira, assumindo suas responsabilidades pedagógicas. Esta fase marca a estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, além da construção de uma identidade profissional que contribui para a afirmação de si mesmo como professor apresentando comprometimento e responsabilidade assumindo a decisão de seguir a carreira docente. Conquista, aos poucos, sua autonomia docente a partir da construção de um estilo próprio, em meio à categoria profissional. Um significativo número de professores, nesta fase, revela um sentimento de pertencimento e “libertação” a partir da conquista de sua “emancipação”. Os fatores de preocupação agora envolvem os resultados do seu ensino. Preocupam-se em construir uma profissionalização que apresente “flexibilidade”, “prazer”, “humor” e para que tenham tranquilidade no desempenho da função docente.

A terceira fase é caracterizada pela **experimentação e diversificação**, é um ciclo mais longo que se revela a partir do sétimo ano de experiência docente e segue até o vigésimo quinto ano da carreira profissional, marcado pela exploração de uma diversidade pedagógica e experiências metodológicas, por mudanças de atitude e busca de inovações que lhe permitem rever suas práticas tendo sempre presente muitos questionamentos. Este período não se apresenta como um ciclo homogêneo de fácil caracterização e apresenta uma postura reflexiva da própria prática, é o período do “pôr-se em questão”, ou seja, de rever as atitudes profissionais e pessoais. A monotonia

presente no cotidiano da sala de aula põe em cheque à continuidade da profissão para alguns, enquanto outros revelam um desencanto pelos constantes fracassos em suas experiências pedagógicas e pelas reformas estruturais dos sistemas de ensino.

A quarta fase é caracterizada pela **serenidade e conservantismo**, que se apresenta mais ou menos entre o vigésimo quinto ano e o trigésimo quinto ano de experiência profissional, é mais um momento de estado da “alma” do que propriamente uma fase distinta na progressão da carreira. Este período é caracterizado por atitudes de serenidade, distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações. A diminuição da vulnerabilidade revela um período de serenidade profissional, de reconciliação de si consigo mesmo, de compreensão do “eu ideal” e o “eu real”, de aceitação e celebração das conquistas e avaliação do que ainda se pode fazer. Período que se revela pela confiança em si e em seus investimentos profissionais e pessoais permitindo “deixar-se conduzir um pouco”, sendo mais tolerante e espontâneo.

A quinta fase é o período marcado pelo **desinvestimento** e preparação para a aposentadoria, que se apresenta entre o trigésimo quinto e o quadragésimo ano da carreira profissional. Este período é marcado pela preparação para a aposentadoria e encerramento da carreira podendo se revelar sereno a partir de uma perspectiva positiva da vida profissional decorrente da ótica serena adotada na fase anterior ou amargo decorrente do enfoque negativo da carreira também adotada nas fases anteriores.

Cada fase representa uma problemática diferente que pode ser explorada nos processos de formação de professores inicial e continuada, envolvendo diferentes áreas de conhecimento e investigação, contribuindo para a construção de experiências de aprendizagem profissional, através das quais docentes aspirantes, principiantes ou experientes, adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (HUBERMAN, 2007, p. 39-51).

2.4.2 Crise da cultura docente

O contexto sociocultural brasileiro atual, tem se apresentado de modo flexível e instável resultante da diversidade cultural e da complexidade do mundo tecnológico globalizado, que produz insegurança pela ausência de compreensão das novas relações estabelecidas, em contraste com um modelo escolar engessado e burocratizante que

insiste em reproduzir uma cultura conservadora que remete a um comportamento de grupo que tem como objetivo proteger práticas individualistas de isolamento e autoritarismo. Segundo Gómez (2001, p. 165), a cultura docente conservadora tendencialmente é mais relevante, quanto menor for sua autonomia, independência e segurança profissional.

Para Gómez (2001), a cultura docente propicia a construção da identidade docente num espaço que é ao mesmo tempo incerto e conflituoso. Ao assumir a cultura docente, os professores se sentem protegidos pela rotina profissional e pelos códigos identitários característicos da docência. Deste modo, rapidamente se compreende que a reprodução de métodos, estilos e papéis sociais é estratégica para fugir de conflitos de relações profissionais, pois ao propor inovações, essa mudança requer a compreensão das relações sociais envolvidas na sustentação da macroestrutura, que determinam a natureza e o sentido das interações no interior da escola e da comunidade. Ou seja, de forma expressa ou implícita, a cultura docente molda as relações estabelecidas no interior da cultura escolar, fazendo com que valores, normas e rotinas sejam impostos, produzindo uma cultura discente dependente, blindando situações de contestação.

Essa cultura docente, pode tanto facilitar como dificultar a construção de processos reflexivos sobre a prática pedagógica, se constituindo num fator fundamental para assegurar a qualidade do processo educativo, estando sujeita a pressões internas e externas ao processo de socialização. Deste modo, tanto a cultura docente como a cultura escolar não são fatores determinantes na construção da identidade docente. Entretanto, estudos sobre o pensamento e a formação do senso prático, revelam uma incorporação lenta, persistente e não refletida sobre a cultura docente, se revelando numa conduta imediatista. (GÓMEZ, 2001, p. 166).

Existem duas dimensões fundamentais que constituem a cultura docente, segundo Hargreaves (1994), o conteúdo e a forma da cultura docente. O conteúdo da cultura docente reflete na organização institucional e curricular, na estruturação dos processos de ensino e aprendizagens, nas formas e sentidos avaliativos, na forma como os papéis docentes são incorporados, nos processos de socialização e interação desenvolvidos, nas relações desenvolvidas dentro e fora da escola que constituem o sentido dado a evolução social. Portanto o conteúdo da cultura docente está relacionado com a função social da escola, com o tempo, com o contexto e com o conhecimento pedagógico acumulado.

As características da cultura docente são condicionantes simbólicos da ação ou do pensamento, mas não são determinantes definitivos. A vida escolar é complexa, confusa, contraditória e indeterminada, fazendo com que tanto professores, como alunos, não revelem um comportamento consistente e pré-determinado, que seja reflexo da estrutura organizacional e curricular, há nesse meio um espaço livre para construção autônoma da contestação, revelando que a cultura docente não compreende uma categoria fechada. Compreendem oportunidades contraditórias que enriquecem o espaço de atuação, como entender o isolamento profissional como fator gerador de práticas pedagógicas conservadoras e excludentes, como também potencialmente se constitui numa oportunidade produção autônoma e criativa de práticas que enriquecem uma cultura docente do confronto dialético. (GÓMEZ, 2001, p. 167).

Pérez Gómez (2001, p. 167 – 180), destaca quatro características relevantes que explicitam a forma cultural docente. 1. Isolamento docente e autonomia profissional; 2. Colegialidade burocrática e cultura de colaboração; 3. Saturação de tarefas e responsabilidades profissionais; e 4. Ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente.

1.O isolamento docente e autonomia profissional estão vinculado à sala de aula. A cultura docente vinculou sua defesa pela autonomia profissional ao isolamento, produzindo práticas pedagógicas fragmentadas em que o professor é entendido como senhor do destino, dentro do seu território, estando livre das amarras externas e tendo a autoridade de governar, determinar, propor e impor, agindo muitas vezes de forma arbitrária, coercitiva e excludente. Esse isolamento pode produzir a limitação de novos conhecimentos e novas práticas profissionais, inibindo que se revelem atitudes inovadoras, fortalecendo um contexto para perpetuação de profissionais incompetentes produzindo prejuízos tanto aos discentes como a própria cultura profissional docente.

Gómez (2001), afirma que é possível definir três classes de isolamento: isolamento psicológico, ecológico e adaptativo. O primeiro se revela pela insegurança pessoal e profissional, fazendo com que se recolha ao espaço privado da sala de aula, ficando sujeito às incompetências e arbitrariedades. O segundo tem como determinante a organização da estrutura física e curricular da escola, promovendo um distanciamento espacial, entre as salas de aula, assim como um distanciamento temporal, entre as aulas, pela organização dos horários que dificultam a comunicação colaborativa. O terceiro se revela como processo estratégico pessoal em busca da construção de sua identidade profissional, preservando de certa maneira às influências negativas, sendo concebido

ainda como prática adaptativa que assegura liberdade para a produção criativa e singular de estratégias pedagógicas.

Esse processo de isolamento possibilita uma constituição identitária docente que produz importantes prejuízos, tanto para a própria profissionalidade docente, como para a qualidade da prática educativa. Vários estudos científicos comprovam que o isolamento profissional dificulta práticas pedagógicas inovadoras, pois assegurado pela particularidade disciplinar curricular e pela estrutura física da escola, acabam por dispor de condições adequadas para a perpetuação de uma prática pedagógica pragmática e passiva, que reproduz a cultura conservadora de aceitação da lógica sociocultural dominante. Essa ausência de uma cultura colaborativa no espaço escolar contribui para reforçar o pensamento prático, vivenciado durante todo processo de escolarização, em que esteve envolvido com a cultura escolar dominante. Distanciado assim a possibilidade de compreensão e produção de uma *práxis*, “compreendida numa perspectiva de atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico a si mesmo”. Sendo o conceito de prática uma dimensão da *práxis*: a atividade de caráter utilitário-pragmático, vinculadas às necessidades imediatas. (BOTTOMORE, 2001).

O processo de defesa da construção identitária docente numa perspectiva individual é confundida com a defesa de um território pessoal, que potencializa a reprodução de modelos profissionais. A exploração de um contexto que propicie a afirmação do espaço pessoal e profissional criativo fica corrompida, dificultando a construção de modelos profissionais originais. A busca pela construção de uma identidade docente implica o respeito aos espaços e tempos individuais e coletivos, inerentes ao processo de reflexão autônoma, que são retroalimentados pela diversidade criativa partilhada. A cultura do isolamento, sem relação com a cultura colaborativa, tem se revelado em processos adaptativos irrefletidos, no entanto, tem sido contraditoriamente explorado como forma de assegurar o patrimônio profissional docente, enquanto que a atividade docente realizada num processo de interdependência, tem se revelado numa cultura profissional de resistência.

2. Colegialidade burocrática e cultura de colaboração. A perspectiva colaborativa em relação ao trabalho docente potencializa um desenvolvimento profissional que vai além da cultura do isolamento e do individualismo, ela propicia um *lócus* em que os professores podem construir sua aprendizagem profissional de forma coletiva, partilhando experiências, angústias e criatividades. No entanto, essa cultura da

colegialidade não é uma categoria fechada, ela propicia diferentes caminhos, que segundo Gómez, (2001, p. 171), podem ser de colaboração espontânea, burocrática e artificial.

As atividades burocráticas impostas pela estrutura administrativa, que são programadas com o intuito de envolver o coletivo docente, se apresentam como uma forma de “controle artificial” das atividades e se apresenta como espaço limitado para se revelar criatividade, pela própria natureza da atividade burocrática. No entanto, essa colegialidade artificial, pode servir como um passo inicial para se alcançar a colegialidade espontânea, que não estará livre da organização burocrática administrativa. Essa cultura colaborativa desperta a necessidade de liberdade para realizar intervenções tanto no espaço específico da sala de aula, como na esfera administrativa. A atividade colaborativa se constitui numa condição reflexiva da prática docente, que estimula o debate intelectual e a busca de abertura à diversidade de experiências e a propositura de correr riscos, fortalecida pela confiança na ação coletiva. No entanto, as características do trabalho docente e a forte cultura tradicional docente, que não se identifica com a colegialidade espontânea, aliada à forte componente política do trabalho docente, tendem fortalecer uma colegialidade superficial, que agrega componentes da colegialidade forçada e componentes da colegialidade espontânea.

3. Saturação de tarefas e responsabilidades profissionais. A complexa tarefa educacional, com sua diversidade de exigências e a intensificação da atividade docente, exige um profissional versátil que responda a complexa e difusa demanda da sociedade atual, que anseia o desenvolvimento de capacidades que respondam as exigências de um mercado econômico global. Os conteúdos curriculares fragmentados em disciplinas se tornam efêmeros diante da dimensão científica e tecnológica, que exige a superação da lenta cultura escolar, sendo substituída por práticas pedagógicas facilitadoras da produção do conhecimento e do pensamento crítico reflexivo.

Neste universo de mudanças intensas surgem sentimento de impotência, insegurança e estresse, associados a atitudes de dependência administrativa, carecendo de iniciativas criativas. Essa demanda de exigências que faz frente à complexidade social, fortalece a necessidade de uma cultura docente colegiada, que pode contribuir através da reflexão e da ação coletiva.

4. Ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente. A cultura docente pós-moderna se nutre de incertezas, que resultam na exigência de renovação constante, para seguir as necessidades atuais de uma sociedade em permanente mudança. A exigência de resultados em curto espaço de tempo impede uma prática

criativa que exige tempo para reflexão e experimentação, resultando na reprodução de práticas meramente academicistas, esvaziadas de sentido e de aprendizagem significativa. A cultura da eficácia simplista e imediatista reforça uma cultura docente tecnicista, que se revela esvaziada de sentido para vida cotidiana dos alunos. Essa cultura escolar racional põe a mostra seu caráter conservador, buscando sustentação na estrutura hierarquizada da escola, para imposição de objetivos instrumentais que servem de barreira a qualquer forma de mudança.

O surgimento de uma cultura inovadora acaba sendo sufocado, pela ameaça que representa à cultura conservadora da estrutura escolar, com seus costumes e rotinas, fortalecendo muito mais a ideia de espaço de socialização em detrimento de ser um importante espaço de construção de conhecimentos, reforçado pelas atividades burocráticas, pela estrutura hierárquica e pela cultura do individualismo e da competitividade.

2.5. ESCOLHA DA FORMAÇÃO E DISPOSIÇÃO À DOCÊNCIA

Todas as fases da vida dos professores estão permeadas por experiências pessoais, familiares e escolares. Esse espaço de socialização aproxima o indivíduo de processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, sendo intensificados no âmbito institucional da escola. São experiências que promovem o desenvolvimento de concepções acerca da docência, na condição de aluno, muito antes da entrada na fase da formação inicial, que em tese estará proporcionando uma formação profissional para à docência. Se concordarmos que muito antes de decidir qual trajetória profissional o indivíduo vai seguir, ele já está tendo acesso a conhecimentos profissionais próprios da docência, então esses conhecimentos influenciam numa escolha de formação profissional e a construção da identidade docente posterior. Também podemos propor que haveria uma fase de orientação profissional latente anterior à entrada na universidade, que poderia ser denominada para os estudantes das licenciaturas como **pré-orientação inconsciente para a docência**. Essa escolha inconsciente é parte do *habitus* profissional, como um código de classe.

Logo, quando os estudantes fazem a opção pelo curso na área da licenciatura, eles já estariam predispostos a percorrer a carreira profissional docente. No entanto, já trazem consigo uma diversidade de conhecimentos sobre ensino, aprendizagem, avaliação, relação professor aluno, que foram vivenciados durante sua escolarização

básica. Sendo assim, a formação inicial pode ser compreendida, de fato, como formação profissional para a docência, momento em que os estudantes terão acesso a saberes pedagógicos próprios da profissão do professor, mas sem deixar de considerar que os futuros professores já construíram concepções sobre o ensino, que poderão ou não ser modificadas durante sua formação inicial, dependendo da forma como serão desenvolvidas as experiências de iniciação à docência.

Se continuar sendo reproduzida uma formação para a docência como aponta Pimenta (1997, p.5), em que os cursos de formação inicial vêm desenvolvendo um currículo formal, com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática que não têm dado conta de captar as contradições presentes na prática social, contribuindo pouco para gestar uma nova identidade do profissional docente, será pouco provável que as concepções sobre a docência, construídas antes da entrada na universidade se modifiquem. Para que esse cenário mude é necessária uma formação que mobilize conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social, permitindo que os professores em formação, tenham no chão da escola a oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas, experimentar, testar, modificar, adequar às necessidades de cada contexto e refletir sobre elas para, a partir delas, constituir seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Pimenta (1997), propõe re/inventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação, fazendo uma leitura crítica dessa prática social de ensinar e um balanço crítico tanto das novas colaborações da psicologia e da sociologia educacionais, como das iniciativas institucionais que têm procurado fazer frente ao fracasso escolar, apoiadas na renovação de métodos e de sistemáticas de organização e funcionamento das escolas: as novas lógicas de organização curricular, tais como ciclos de aprendizagem, interdisciplinaridades, currículos articulados às escolas campo de trabalho dos professores e ao estágio, a formação inicial de professores articulada à realidade das escolas e à formação contínua. Propõe ainda considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada para uma re/significação dos saberes na formação de professores, tomar a prática existente como referência para a formação e refletir com ela, desta forma: “O futuro profissional não pode constituir seu saber/fazer, senão a partir de seu próprio fazer”. (PIMENTA 1997, p. 10).

Segundo Pimenta (1997, p. 10), os cursos de licenciatura têm oportunizado saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, não reflete sobre o que se vai fazer ou o

que se deve fazer, mas sobre o que se fez. Essa autora questiona para que serve este saber, se não instrumentaliza a prática? Denuncia que os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram saberes pedagógicos, pois estes, só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação de modo frágil, é preciso conferir-lhes estatuto epistemológico, admitindo que a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria.

Como o professor pode construir teoria a partir da prática docente? A partir do registro sistemático das experiências, da memória analisada e refletida, que contribui tanto à elaboração teórica, quanto para o surgimento de novas práticas. A partir das práticas docentes, da problematização, da busca de soluções, da experimentação, das situações de ensino complexas, da diversidade didática que ainda não estão configuradas teoricamente. A partir da prática de documentação. Para isso, um curso de formação inicial contribui não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar (configurando a pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas sobre a realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes.

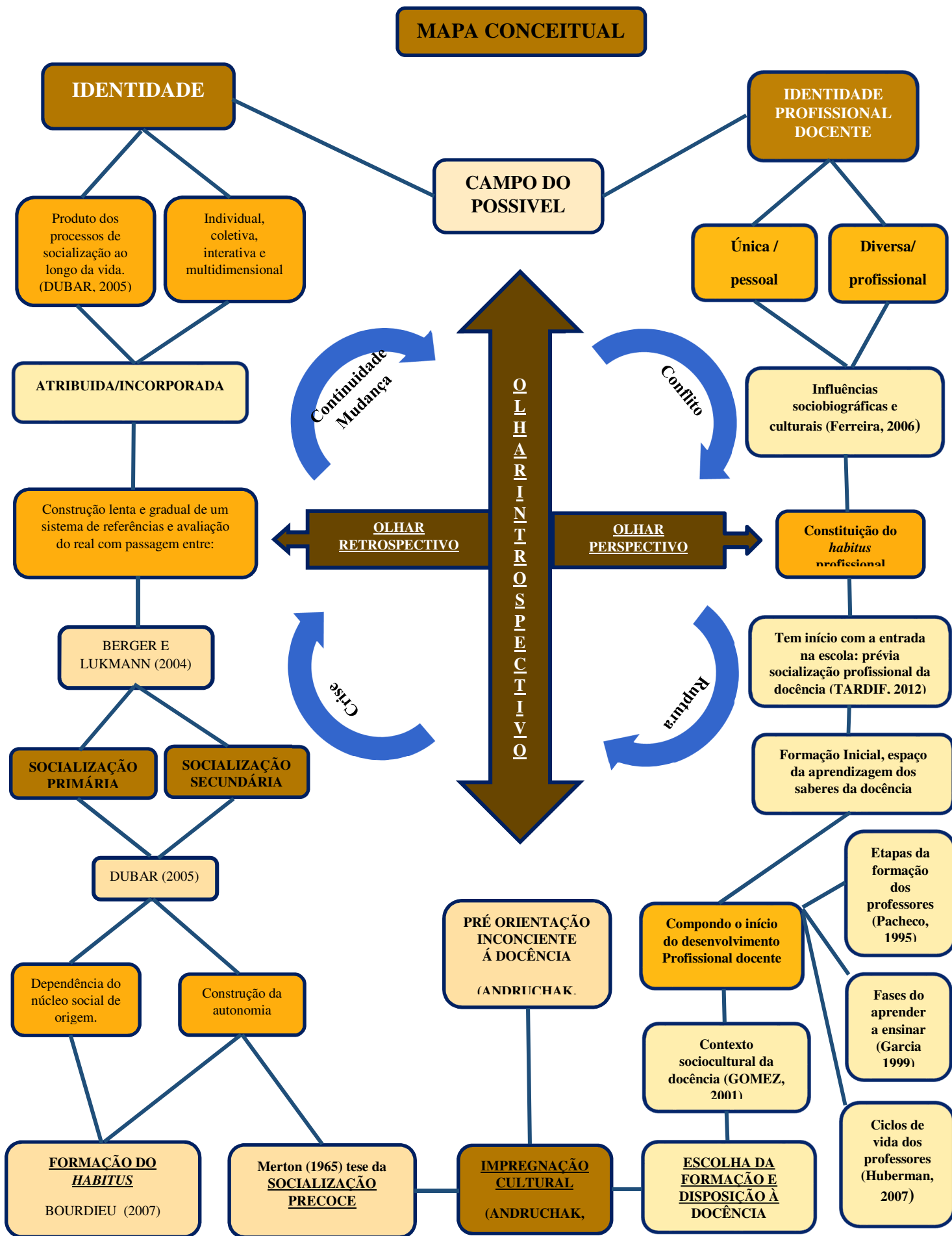
Segundo Nóvoa, no século XX se consolidou uma trilogia para definir o que se entende por ser um bom professor: saber (conhecimento), saber fazer (capacidade) e saber ser (atitude). Nos anos 90 surge outro conceito, a **competência** – assumindo naquele período um espaço importante na reflexão teórica sobre a docência. No entanto essa concepção nunca conseguiu se libertar de suas características comportamentalista, técnica e instrumental que se adequam muito bem as políticas educacionais de “qualificação de recursos humanos para a empregabilidade” e as ideias de formação ao longo da vida, ideais dos organismos internacionais. (NÓVOA, 2009, p. 29)

Com o objetivo de romper o debate sobre competências, Nóvoa (2009, p.30), propõe o conceito de **disposição** para caracterizar o trabalho docente na sociedade contemporânea, numa perspectiva mais liquefeita, permitindo dar visibilidade ao processo de construção da identidade docente a partir das dimensões pessoais e profissionais. O autor compreende a necessidade da construção de uma **pré-disposição** “que não é natural”, para então definir uma **posição** pública “com forte sentido cultural numa profissionalidade docente, que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor”. Nóvoa (2009, p. 31), destaca a compreensão de que “para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem” e que mais importante ainda é

“conhecer bem aquilo que se ensina”. Daí é que compreendemos ser fundamental dar voz aos estudantes dos cursos de licenciatura, para que eles reflitam sobre o processo de formação que se encontram submetidos, dando visibilidade às concepções que estão desenvolvendo sobre as relações sociais e institucionais envolvidas na própria formação profissional, pondo à mostra as implicações desse processo na construção da identidade docente.

Diante das reflexões apresentadas sobre a formação docente e a construção da identidade profissional, concordamos com a ideia de que se o professor não compreende o processo histórico em que vivenciou sua trajetória escolar, não pode compreender a necessidade de mudança, a necessidade de novas políticas educacionais, a necessidade de reorganização curricular e a necessidade de novas formas de formar e se formar professor. Sendo assim, entendemos que ao compreender o processo histórico que permeia a cultura docente e as relações sociais em que se encontram submetidos, os novos professores terão condições de desenvolver reflexões críticas sobre a cultura docente e o processo de formação profissional à docência, potencializando a construção de novas identidades docentes. A seguir apresentamos um mapa conceitual com a síntese teórica abordada neste capítulo, com intuito de ilustrar como se desenvolve o processo de construção da identidade docente.

MAPA CONCEITUAL



CAPÍTULO 3

PERCURSO E REALIDADE ESCOLAR DA CULTURA DOCENTE

Iniciamos apresentando alguns dados que nos permitem perceber a realidade social vivenciada pelos estudantes, durante a trajetória escolar básica. São relações institucionais que envolvem a família e a escola e, de certa maneira, influenciam a construção dos sentidos que os sujeitos atribuem à docência, se configurando numa multiplicidade de imagens, associadas às práticas pedagógicas que são exercitadas no âmbito da escola, revelando uma cultura docente resistente, que potencialmente influencia de modo implícito ou explícito a constituição de identidades docentes futuras.

Levando em conta os limites humanos que envolvem o pesquisador, os sujeitos e os caminhos da pesquisa, buscamos captar de forma reflexiva, o sentido social atribuído pelos estudantes dos cursos de licenciatura envolvidos neste estudo, assim como a realidade socioeconômica e cultural na qual se encontram submetidos, pondo à mostra seus olhares sobre a própria realidade. Seguindo essa perspectiva, entendemos que a efetivação da identidade é resultado de um processo contínuo e dialético, instável e dilemático.

Sendo assim, compreendendo que as imagens e representações sobre a docência, construídas durante a trajetória familiar e escolar, permitem revelar o contexto vivenciado pelos sujeitos, contribuindo para a construção de uma multiplicidade de sentidos que se encontram impregnados de poder simbólico, buscamos nas conversas com nossos interlocutores, instigá-los à construção de um olhar retrospectivo reflexivo sobre seu percurso escolar e seu contexto sociocultural.

3.1 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DOS FUTUROS PROFESSORES

O rol dos sujeitos envolvidos na pesquisa, do total de 08 (oito) estudantes, 07 (sete) são do sexo feminino e 01 (um) do sexo masculino, refletindo uma característica das turmas de licenciatura pesquisadas, em que a maioria é do sexo feminino, confirmando a feminização da docência, fenômeno social que acompanha a criação das escolas normais no final do século XIX, não se referindo apenas a presença feminina no espaço da docência, mas à associação das práticas femininas ao universo docente.

Enfatizamos que o número e gênero dos sujeitos neste estudo, não tem pretensões de criar qualquer correlação estatística.

Entre os sujeitos que se encontram finalizando seus cursos, 04 (quatro) são casados e 04 (quatro) são solteiros. Sendo casados os dois estudantes do curso de Pedagogia, um da Biologia e um de Letras. Suas idades variam entre 20 (vinte) e 29 (vinte e nove) anos, confirmando dados do Censo da Educação Superior divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2008, ao demonstrar que a faixa etária do estudante universitário brasileiro é mais velha que a faixa etária ideal de 18 a 24 anos. Os sujeitos que apresentam as maiores idades neste estudo confirmam pesquisas nacionais que evidenciam serem os pedagogos, os estudantes com maiores idades entre os cursos de licenciatura. Segundo Gatti (2011), esse fato ocorre dadas as circunstâncias socioeconômicas de suas famílias, que direcionam para o mercado de trabalho, adiando assim o ingresso na universidade.

Diante dessa concepção de “idade ideal”, de “tempo ideal” Paivandi (2015), faz uma crítica sobre a concepção de “tempo quantitativo e linear, de ordem escolar” que predefine a trajetória a ser percorrida de forma rígida. Enaltecendo ainda, que o ingresso na universidade inaugura escolhas fundamentais para sua construção sociobiográfica, enquanto sujeito social, em busca de sentido sobre a vida e que a experiência universitária, não pode ser determinada apenas por expectativas institucionais, sendo necessário considerar as singulares dos estudantes. (PAIVANDI, 2015, p. 52).

Dentre as singularidades dos estudantes, todos são provenientes de escola pública rural ou distrital. As famílias dos sujeitos apresentam características semelhantes, tendo baixo poder aquisitivo, indicando uma ausência de elitização nos cursos de licenciatura. Como forma de sustento das famílias, os pais enfrentam toda forma de trabalho que lhes são possíveis, em geral são trabalhadores informais, profissionais liberais que atuam em áreas urbanas ou rurais, desenvolvendo atividades domésticas e serviços gerais, sendo funcionários públicos, pequenos agricultores, tendo ocupação no ramo da construção civil e atuando como professores, indicando atividades de baixa remuneração. As mães se ocupam de atividades como agricultura familiar, atividades domésticas em suas casas ou de forma remunerada em outros lares, e três são professoras, sendo duas professoras nos anos iniciais da educação básica e uma nos anos finais.

Para complementar a renda familiar e auxiliar na manutenção das despesas durante o curso, os acadêmicos atuam como bolsistas em projetos desenvolvidos pela

universidade, realizam substituições de professores nas escolas, trabalham no contra turno fazendo qualquer atividade que tenham oportunidade.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais, 01 (um) sujeito (LL3) têm a mãe e o padrasto que são professores formados no Ensino Superior, 01 (um) sujeito (LL8) tem somente a mãe professora, formada no ensino superior e 06 (seis) sujeitos são oriundos de famílias em que os pais apresentam baixa escolaridade, pois não completaram o ensino fundamental. Dentre estes há uma mãe que concluiu o ensino médio recentemente e outra que está concluindo a EJA – Educação de Jovens e Adultos, como podemos ver nas falas dos sujeitos: LL3 *“Meu pai só tem a 3ª série e minha mãe tinha a 4ª série e agora está fazendo EJA”*; LM5 *“Mãe tem o ensino fundamental e o pai até a quarta série”*; LM6 *“Meus pais tem apenas a quinta série”*; LB2 *“O pai tem a quarta série do ensino fundamental e a mãe depois de 32 anos fez o ensino fundamental e o ensino médio, agora está pensando em fazer faculdade, só que trabalhar em fazenda atrapalha muito ela”*; LB1 *“Meus pais tem o ensino fundamental incompleto”*; LL4 *“Minha mãe é formada em Letras, meu pai tem o ensino médio”*; LP8 *“Minha mãe fez Pedagogia e meu pai não tem nem 4ª série”*; LP7 *“Tanto meu pai como minha mãe só tem até a antiga 4ª série primária”*.

Percebemos acima que, embora ainda seja baixa, mas a escolaridade das mães é em geral mais elevada que a dos pais e algumas ainda continuam estudando. Na fala dos sujeitos, é unânime a afirmação de que seus familiares participam da vida escolar, sendo que os pais estão menos presentes por assegurar o sustento da família, enquanto a maioria das mães desempenham o papel tradicional da mulher no cuidado do lar, dos filhos e no acompanhamento do desenvolvimento escolar, mesmo aquelas que trabalham fora.

Diante dos dados apresentados, podemos inferir que a escolaridade dos pais pode repercutir na bagagem cultural das famílias e revelar um potencial conjunto de bens culturais que os sujeitos têm acesso. Essa assertiva está fortemente sustentada por teorias sociológicas aplicadas à educação, que relacionam o grau de escolaridade dos pais ao êxito escolar dos filhos e se constitui na bagagem socialmente herdada pelos sujeitos no convívio familiar. Essa herança familiar e cultural exerce toda sua força na trajetória da vida dos sujeitos, se constituindo em um patrimônio que incorpora a subjetividade própria do indivíduo. É o capital cultural incorporado, que teria impacto sobre o destino escolar, dando ênfase para explicar as desigualdades escolares, não sendo uma perspectiva essencialmente determinista, mas probabilista. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 60).

3.1.1 A realidade escolar dos estudantes

Todos os sujeitos sempre estudaram em escolas públicas municipais e estaduais no Estado de Mato Grosso, em cidades circunvizinhas aos *campi* universitários. Diante das dificuldades enfrentadas para a manutenção dos estudos, considerando o contexto socioeconômico e cultural apresentado, podemos inferir que a realidade social de todos os sujeitos é semelhante, correspondendo as características de famílias oriundas de classes populares, confirmando dados de estudos relacionados a atratividade docente no Brasil. (TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. A., p. 445-447, 2010).

O *locus* em que se desenvolve esta pesquisa é uma região agrária desenvolvida a partir da expansão da fronteira agrícola posterior às décadas de 1960/1970, que marcam a “Marcha para o Oeste”. A maioria dos sujeitos, residentes nas cidades circunvizinhas aos *campi* universitários, iniciaram seus estudos em escolas do campo ou distritais e para realizar os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, por falta de escolas nas comunidades, precisaram se deslocar para áreas urbanas. Enfrentaram inúmeras dificuldades para seguir os estudos, ficando essa realidade retratada na fala de LM6, ao lembrar que não tinha escola em sua região e as famílias de sua comunidade tiveram que protestar, fazer movimentos e mobilizar autoridades, para constituir uma escola do campo. Ela diz: “*A estrada era muito ruim, o ônibus não ia à comunidade, aí nossos pais foram na prefeitura protestar para ter uma escola na comunidade. Eles não estudaram, mas sempre incentivaram a gente.*” (LM6).

Ao retratar o empenho de sua família para assegurar seus estudos, LM6, diz: “*Para meus pais o estudo sempre foi a coisa mais importante, tanto é que o pai acordava 4:00 da manhã pra trazer nós, um período a pé, na lama, atravessava rio pra poder pegar o ônibus pra ir, não era nem ônibus, era van*”. Esse sujeito ainda enfatiza que essa realidade fazia com que perdessem muitas aulas, comprometendo sua aprendizagem, ao afirmar que além das dificuldades de acesso à escola, ainda enfrentavam paralização das aulas, como podemos ver: “*Teve um período que deu greve, e quando ia voltar a ter aula foi justamente no período que não tinha condição de carro andar, porque além das enchentes que passam por cima das estradas, ainda tem muito buraco e lama*”. (LM6).

Os dados acima revelam que a baixa a escolaridade dos pais impunha dificuldades socioeconômicas agravadas pela região em que moravam, sendo local de difícil acesso à educação básica. Nas conversas, os sujeitos relatam que as escolas apresentavam condições precárias de acesso e funcionamento, estando em longas

distâncias de suas residências, não passando despercebido para os sujeitos e para suas famílias que havia fragilidade no ensino oferecido.

No entanto, esses fatores não impediram que os pais empreendessem esforços, criando estratégias para assegurar que os sujeitos tivessem acesso à escola e ao saber escolarizado. Esse empenho é impulsionado pela compreensão de que, desta forma, estão afastando a possibilidade de os sujeitos enfrentarem as mesmas dificuldades socioeconômicas e culturais de seus pais, sinalizando que a escola para eles é uma instituição capaz de proporcionar caminhos para a ascensão social. Essa prática revela a força simbólica que a escola exerce sobre as famílias. Os pais e os próprios sujeitos acreditam numa possível transformação das condições sociais de origem, sendo compensada via escola. Demonstram que confiam nos resultados do trabalho escolar como fator chave para o êxito pessoal e profissional, sendo assim possível a mobilidade social ascendente.

Segundo Bourdieu (2008), o conhecimento da estrutura e a compreensão sobre o processo de funcionamento do sistema de ensino, constitui um capital de informação, sendo uma importante ferramenta de mediação entre a origem social dos indivíduos. Não sendo um simples conhecimento sobre a organização formal dos sistemas escolares, mas a compreensão das hierarquias, das ramificações, da qualidade acadêmica e do prestígio social e financeiro, pode contribuir para que os pais formulem estratégias de orientação que sejam eficazes durante a trajetória escolar dos filhos. Com esse entendimento ao construir sua trajetória escolar, tanto os pais como os próprios sujeitos, vão aos poucos internalizando suas chances, suas probabilidades objetivas, construindo estratégias que se transformam em esperanças subjetivas. Sendo assim, tendo consciência de seu espaço social e considerando seu capital econômico, social, cultural e simbólico, as famílias dos sujeitos encontram na simplicidade da vida do campo, saídas estratégicas para assegurar que seus filhos, tenham condições objetivas de ação sendo incorporadas como parte do *habitus*, para não permanecer nas mesmas condições sociais de seus pais.

Considerando essa lógica, os grupos sociais, neste caso representado pelos sujeitos e suas famílias, passam a considerar suas experiências escolares de sucesso e fracasso e “formulam uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. ” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 64). Desta forma, os projetos sociais serão mais ou menos ambiciosos e os investimentos serão maiores ou menores, sendo traduzidos em tempo, recursos financeiros, energia investida e recursos econômicos, dependendo de

suas interpretações sobre suas probabilidades de êxito. No entanto, a natureza e o investimento para manutenção da posição social ou ascensão social, dependerão do grau em que a reprodução social depende do sucesso escolar.

Segundo Bourdieu, (2008, p. 71-79), dependendo do capital cultural e econômico que o indivíduo possui ele tem maior ou menor dependência do diploma, para manter-se ou ascender socialmente, para tanto há uma organização permanente de estratégias inconscientes, que são incorporadas pelos sujeitos e suas famílias, sendo seu *habitus* familiar ou de classe. As estratégias de reprodução social compõem um conjunto de fenômenos que fazem sentido quando compreendidos estabelecendo relações entre eles, como por exemplo, a correlação entre as oportunidades escolares e as condições socioeconômicas das famílias.

A realidade enfrentada pelos sujeitos revela que as políticas de universalização do ensino fundamental, não tem conseguido combater as desigualdades educacionais que persistem em nosso país, em pleno século XXI. Ainda hoje a realidade das escolas rurais faz com que a população em idade escolar tenha que se submeter a situações precárias para estudar, em um contexto que evoca as condições escolares da época do Brasil colônia, quando as famílias se articulavam para construir escolas e assegurar acesso à educação das primeiras letras.

Em Mato Grosso, o atendimento escolar rural acontece até o 5º ano do ensino fundamental e os anos subsequentes são oferecidos, em geral, em escolas urbanas, fazendo com que os alunos que queiram seguir os estudos tenham que se deslocar para as cidades. A realidade educacional rural é desafiadora, pela diversidade social, pelas condições precárias das estradas que dificultam o acesso de alunos, professores e comunidade, ficando mais difícil no período de chuvas, quando caem as pontes e as estradas ficam intransitáveis, ficando semanas sem aula, contribuindo ainda mais para a precarização da formação básica dos sujeitos.

Percebemos que durante a trajetória escolar inicial, os sujeitos vivenciaram em cada fase, contextos escolares bastante distintos. No ensino fundamental, para a maioria dos sujeitos, prevalece a realidade da escola do campo com um ensino polivalente em salas multiseriadas, sendo os professores por vezes pessoas da própria comunidade ou até da família, alguns tiveram como primeira professora a própria mãe. Em Mato Grosso, ainda hoje, muitos professores dessas comunidades rurais atuam na área da docência sem ter formação em nível superior. As escolas ficam próximas de suas residências, dentro

das comunidades rurais e os colegas são, em geral, familiares como irmãos primos e colegas da própria comunidade.

A realidade vivenciada, durante o início da trajetória escolar, demonstra que os sujeitos enfrentaram dificuldades de toda ordem. O contexto sociocultural do campo, associada às características climáticas da região e a falta de estrutura nas estradas, tornam mais difícil o acesso à escola no período das águas, se configurando de forma precária e limitada a oportunidade de aquisição de um capital cultural diversificado, colocando os sujeitos numa condição desfavorável em relação ao próprio contexto escolar urbano.

Segundo (Dubar, 2005, p. 21), o desenvolvimento social dos indivíduos depende da capacidade das famílias promoverem um ambiente de socialização que é influenciado por condições de vida, valores e sistema educacional familiar. Porém, mesmo sendo a socialização dos indivíduos dependente das condições sociais familiares, ela também será influenciada pelas condições de formação promovidas pelas instituições de ensino. Podemos perceber que tanto a realidade socioeconômica e cultural das famílias, como as condições escolares que são submetidas, tem uma forte influência na vida dos sujeitos, direcionando a construção de sua identidade pessoal e profissional, sustentada por Goodson, (2007, p. 72), quando afirma que “A origem sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional.”.

O ambiente sociocultural, as experiências pessoais e sociais vividas pelos sujeitos nos diferentes espaços/tempos, tendo como destaque primordial o início desse processo de escolarização pelo qual foram submetidos, em comunidades rurais próximas de suas casas tornam-se ingredientes chave, pela sua idiossincrasia, para embasar o sentido do Eu de cada indivíduo, considerando que as oportunidades de investimentos no ‘Eu’, ou sua ausência, refletem em suas escolhas no processo de construção da identidade pessoal e profissional presente e futura.

Podemos afirmar que o contexto adverso que os sujeitos foram submetidos, em meio às difíceis condições sociais com suas famílias e a precária realidade do início da trajetória escolar, proporcionou a transmissão de um capital cultural inicial que orienta a construção de representações sobre a realidade escolar, sobre as relações intra e extraescolares, fortalecendo a construção de imagens sobre a docência, que estiveram presentes em sua trajetória escolar. Essas imagens ajudam compreender os sentidos que os sujeitos vão atribuindo aos seus professores, na medida em que avançam o percurso de sua escolarização básica, entrelaçando sentimentos de afeto e poder.

3.1.2 Imagens iniciais sobre a docência

Compreendemos que os indivíduos de modo geral, recorrem a múltiplas imagens para representar o mundo em seu entorno, construindo assim imagens dos outros indivíduos e de si próprios. Esse processo se desenvolve tomando por base uma complexa produção pessoal e social de imagens subjetivas que são construídas ao longo da vida. As informações que os indivíduos têm acesso são fontes de conhecimento que contribuem para a construção de imagens sobre o mundo, sobre a vida e suas relações sociais. Para captar essas imagens, considerando a perspectiva do outro, segundo Barbier (1998, p.169) desenvolvemos uma “escuta sensível” a partir do exercício de uma sensibilidade intelectual criativa e uma escuta científico-clínica (metodologia), poético-existencial (sensibilidade) e espiritual-filosófica (respeito aos valores que atuam no sujeito bem como no grupo social ao qual ele pertence) a partir de uma hermenêutica da existência, “[...] aceitando correr o risco de “atribuir sentido” (Jacques Ardoino) às atividades de outrem.” (BARBIER, 1998, p. 169).

Ao dar voz aos sujeitos, os momentos de escuta são embasados em três perspectivas imagéticas: o imaginário pessoal, que corresponde às subjetividades individuais dos sujeitos; o imaginário social, que corresponde às construções próprias do período em que o estudo se desenvolve, considerando a história sociocultural e a trajetória escolar dos sujeitos; e o imaginário sacral apoiando-se em forças e energias que os sujeitos não conseguem controlar. (BARBIER, 1998, p,170).

A partir das explicações de Barbier (1998), podemos então entender que através de suas falas, os sujeitos retratam imagens sobre a docência, tomando como referencial o contexto sócio histórico e cultural por eles vivido em cada fase de sua escolaridade. Sendo assim, neste momento importa-nos refletir sobre o modo como os estudantes, enquanto sujeitos sociais, envoltos em uma rede de relações que constituem a sociedade, atribuem sentido as imagens docentes anteriores a entrada na universidade, a partir das experiências vividas na condição de alunos, considerando a influência de representações assimiladas em outros espaços sociais em que vivem.

Ao instigar a construção de um olhar retrospectivo reflexivo sobre suas experiências escolares, percebemos nas conversas com os sujeitos que a imagem do professor não é única se apresentando sob diferentes perspectivas, sendo transformadas gradualmente ao longo da trajetória escolar. Essas imagens são representações sociais que estarão intrinsecamente ligadas às experiências que estes sujeitos sociais vivenciam. Elas

se diversificam pela forma como vão se construindo e desconstruindo as relações entre professores, alunos, colegas e comunidade escolar, considerando conhecimentos, saberes, valores, crenças, visões do mundo, comportamentos e atitudes.

A primeira imagem atribuída à professora pelos sujeitos, ao se referir aos primeiros professores do ensino fundamental, se encontra relacionada à maternagem podendo ser percebida quando os estudantes lhes atribuem atitudes de paciência, atenção, carinho, cuidado, amorosidade e dedicação. Ao se referirem aos primeiros anos escolares, a escola é retratada por todos os sujeitos como extensão do espaço familiar, um lugar em que a professora é valorizada como uma “segunda mãe”, construindo uma imagem da docência associada às funções maternas, compreendida como uma profissão muito linda sendo enaltecida por suas famílias.

Associar a figura feminina dos primeiros professores do ensino fundamental à maternidade é recorrente nas falas, podendo ser percebida quando os sujeitos lhes atribuem atitudes de paciência, atenção, carinho, amorosidade e dedicação. Também quando se referem às recomendações familiares sobre a escola e a professora, ao se reportarem a fala de suas mães preparando para o primeiro contato com a escola. A necessidade de respeito é bastante evidenciada nas falas como uma forma de valorização da profissão que é enaltecida pelos pais e reconhecida pelos sujeitos. O sentimento de alegria e prazer de estar na escola e da forma como eram tratados por seus professores também pode ser percebido nas falas, como podemos ver:

“Minha mãe falava que a escola era nossa segunda casa, que devíamos respeitar a professora, porque ela era como se fosse uma segunda mãe. ” (LM6).

“Meus pais sempre incentivaram estudar, diziam que os professores eram muito carinhosos, afetivos, queridos, que a escola era como se fosse nossa segunda casa e a professora nossa segunda mãe”. (LB2).

“A professora era nossa segunda mãe, passávamos metade do dia com aquela pessoa e tínhamos que respeitar” (LL3).

“Eu gostava muito da forma como ela nos tratava, escola era sinônimo de alegria para mim e a professora era mesmo como se fosse uma mãe, como meus pais falavam”. (LM5).

Nesta fase escolar inicial, além da concepção bastante comum da professora sendo representada pela imagem de uma “segunda mãe”, como uma forma de valorização da profissão por parte de suas famílias, a escola também é associada à extensão do lar. Podemos entender que essa foi a forma encontrada pelos pais para aproximar seus filhos familiarizando o novo lugar social que seus filhos estariam frequentando, associando às

relações entre a professora e os alunos, a mesma relação de respeito existente entre pais e filhos.

Essa associação da profissão docente com o universo feminino tem ligação com a construção do processo histórico do papel que homens e mulheres devem desempenhar na sociedade e na cultura, sendo uma leitura feita a partir do senso comum, que se encontra permeada nas comunidades e no interior das famílias, influenciando a construção de sentidos sobre a docência e fortalecendo uma imagem maternal que os próprios sujeitos vão construindo, pelas relações de afeto construídas no cotidiano escolar fortalecendo uma imagem positiva de seus primeiros professores.

Há um discurso hegemônico de que a figura feminina tem de forma pré-estabelecida o grandioso destino de ser mãe, representar o marido, cuidar dos filhos, da família, dos futuros cidadãos. A ideia de cuidado, carinho, atenção e paciência, atribuídas a figura feminina, numa perspectiva social, fortalece a imagem de detentora de um perfil materno, no entendimento que a mulher tem o “dom” de cuidar e ensinar. Deste modo como a característica fundamental do magistério é o ensino, seria “natural” que neste lugar a atividade de ensinar fosse exercida com amor, cuidado, dedicação, doação, adjetivos que aproximam a maternagem da docência. Contexto que reforça o magistério como um lugar essencialmente feminino, em que a professora é frequentemente associada à figura materna, atributos ainda fortemente presentes nos dias atuais como podemos perceber nas falas dos sujeitos.

3.1.3 A autoridade dos professores no processo de ensino

Ao se referir à autoridade da professora dos anos iniciais do ensino fundamental, os sujeitos não estão relacionando com uma prática autoritária, eles se referem ao domínio dos conteúdos que estão sendo ensinados e a forma afetuosa que eram tratados. Podemos perceber que o poder e o afeto são recorrentes nas falas dos sujeitos, como uma forma de valorização positiva dos professores. Expressões como “uma Deusa”, “patamar alto”, “nível mais elevado”, “profissão bonita”, “conhecimento avançado”, dão ideia da existência de uma imagem social positiva, que repercutia na forma como as famílias contribuía para a aproximação dos sujeitos aos seus primeiros professores, sendo confirmada por eles próprios, ao retratarem experiências em que os professores demonstravam ter domínio do conhecimento e prazer em transmiti-lo, além de propiciar um tratamento afetuoso ao associar à atuação docente a presença de carinho, atenção e

respeito, dando destaque para a ausência de tratamento discriminatório, como podemos perceber a seguir:

“Na minha infância a professora era para nós como uma Deusa”. (LL3).

“Eu achava o máximo! Eu tinha meus professores no nível mais elevado, porque eu sempre achei muito interessante essa questão de você ter um conhecimento e passar pra outra pessoa.” (LB1).

“Eu achava uma profissão bonita. Eu gostava do jeito que eu era tratada pela professora, sempre muito carinhosa, atenciosa e alegre.” (LP8).

“Eu gostava muito da forma como ela nos tratava, escola era sinônimo de alegria para mim e a professora era mesmo atenciosa, como meus pais falavam”. (LM5).

“Eu admirava a professora saber as coisas, de tudo o que perguntava ela saber. Tinha um relacionamento bom com a professora, ela não tinha preconceito com os alunos.” (LM6).

“Os professores tinham um conhecimento avançado. Eles eram muito carinhosos, afetivos, queridos, não tinha discriminação”. (LB2).

Os professores do ensino fundamental apresentam uma imagem social bastante fortalecida, com características bastante comuns associadas à figura da professora primária que perdura há décadas. Segundo Arroyo (2011), há o reconhecimento social de que este profissional necessita de formação específica, sendo respeitada sua competência no ensino das primeiras letras e contas, com destaque para o carinho, atenção e dedicação às crianças. Essa imagem que é produzida socialmente pode se diferenciar da imagem social que os docentes buscam para a categoria, quando reivindicam valorização profissional e pessoal, condições de trabalho, qualificação e remuneração adequada para atender às necessidades socioculturais atuais.

No entanto, essa imagem sobre a docência vai sofrendo transformações e atualmente cada grupo de professores, por suas experiências peculiares, sendo mais específicas em cada nível de ensino apresentam um determinado reconhecimento social. Deste modo, a imagem social do professor no início do ensino fundamental aparece de forma mais definida ao ser comparada, por exemplo, com a imagem do professor da educação infantil. Os professores da educação infantil pelas características da função e pela necessidade de saber lidar com crianças pequenas são associados à concepção de cuidador de crianças, tendo uma imagem identitária pouco profissional, não tendo muita importância sua qualificação. (ARROYO 2011, p. 30).

Ao falar sobre seus primeiros professores, LB1, faz uma reflexão da imagem que ela elaborou durante sua infância, dando ênfase para o poder que segundo ela o professor tem em sala de aula, ao ocupar o espaço central de detentor do conhecimento. Deste modo, a primeira imagem construída na condição de aluno, a partir do contato com práticas pedagógicas conservadoras, demonstra a sensação de distanciamento da figura do professor pela centralização do conhecimento, como podemos ver:

“[...] eu sempre achava que eles sabiam tudo, se era português, que eles sabiam tudo de português, eu tinha o professor num nível mais elevado. [...] eu tinha o professor como mestre mesmo, ele sabe tudo. Ele é o cara, porque ele está me ensinando. Ele é uma pessoa que, além de saber as coisas, ele é mais legal ainda porque ele quer passar isso, ensinar tudo que ele sabe ele quer ensinar pra mim, como aluna.” (LB1).

Na fala acima, a expressão “passar” o conteúdo reforça a ideia de que a atividade docente é uma prática de “repasso” dos conteúdos que são recebidos pelos alunos. Explicita ainda a imagem do professor como uma autoridade que detém o conhecimento sendo “depositado” nas mentes dos alunos. Imagem esta vista pelas famílias dos sujeitos e também por eles próprios, nos primeiros anos escolares, como “uma sabe tudo”, que detém um “conhecimento avançado”. Essa ideia de repasse dos conteúdos é compreendida como uma “doação” dos que são vistos e se veem como sábios, para os que são levados a acreditar que nada sabem. Ou seja, o professor detém o conhecimento e os alunos são receptores passivos. Segundo Paulo Freire (1987, p. 57), essa perspectiva de formação é utilizada como instrumento ideológico de opressão, sendo denominada concepção bancária de educação.

Ao falar sobre seus primeiros professores, os sujeitos relembram a imagem que se formou durante sua infância, dando ênfase para **o poder** que segundo eles o professor tem em sala de aula, ao ocupar o espaço central de detentor do conhecimento. Deste modo, podemos perceber que mesmo com a influência da família que contribui para criar uma imagem afetuosa dos professores, quando os sujeitos se referem ao que eles próprios sentem do tratamento dispensado a eles por seus professores, essa imagem começa a se modificar. A imagem construída pelos sujeitos, a partir do contato com práticas pedagógicas conservadoras, demonstra a sensação de distanciamento, de endeusamento da figura do professor, pela perspectiva da centralização do conhecimento.

Bourdieu (2008, p. 39-64), ao tratar da relação entre escola e família, afirma existir duas formas de acesso ao capital cultural: um precoce e paulatino, propiciado pela família e outro sistemático e institucionalizado, oferecido pela escola. São dois espaços

de socialização que apresentam formas distintas de se relacionar com a cultura e a família se esforça para apresentar essa cultura escolar numa forma mais familiarizada, leve, fácil, de forma desembaraçada, despretensiosa, enquanto que a escola se mostra pretenciosa e exige tempo e esforço individual. Família e escola representam duas formas de transmitir a herança cultural, são duas instituições que possuem uma relação de interdependência que se retroalimentam, mantendo a ordem social.

A posse desse capital cultural do mundo familiar e do aprendizado escolar favoreceria o êxito escolar. Ocorre que a escola impõe uma linguagem formal e uma disciplina institucionalizada que constitui em informações fundamentais para o sucesso escolar. No entanto, a ausência ou a baixa escolaridade entre os familiares indica a posição objetiva dos sujeitos na estrutura social, assim como, sua disposição ao conhecimento.

Podemos perceber que esse modelo de ensino, de certa forma, enaltecido pelos sujeitos em suas falas, está internalizado em meio às famílias que acompanham as atividades escolares desenvolvida desde a infância, contribuindo para reforçar essa imagem do professor como centro do processo de ensino e autoridade do conhecimento, a quem os sujeitos devem obediência. Já a imagem da escola é, tanto para as famílias como para os próprios sujeitos, o lugar do conhecimento e veículo que oportuniza a ascensão social se configurando no espaço em que os sujeitos estarão aprendendo a ser “alguém na vida”. Essa é a ideia da escola, na concepção das famílias, como instituição imparcial que teria uma postura de neutralidade frente ao sucesso dos alunos, como podemos ver nas falas de LM6 e LL3:

“Minha mãe falava pra obedecer às professoras, (...) que a função mais bonita é do professor, porque ele que ensina o conhecimento. Dizia que a gente ia lá pra aprender coisa nova, que ia ser bom pra nossa formação, pra gente ser alguém a vida, um profissional. Precisávamos estudar por que ela não teve essa oportunidade.” (LM6).

“Minha mãe não tinha estudo e sempre dizia que a escola era muito importante, que devíamos respeitar os professores para ter sucesso na vida. Sim, eu entendia que era porque eles queriam nosso sucesso. Meus pais falavam que eles não tiveram oportunidade e nós temos que aproveitar.” (LL3).

Esse pensamento evidencia a cultura de dominação que os pais e os próprios sujeitos são submetidos, dadas as suas condições socioculturais. A falta de escolaridade das famílias, a distância, o difícil acesso às escolas, as dificuldades socioeconômicas e culturais sentidas no cotidiano, explicitadas na trajetória escolar dos sujeitos, faz com que

os pais empenhem esforços para que seus filhos de qualquer maneira frequentem a escola, acreditando que desta forma estarão contribuindo para a superação da condição social de origem, afastando seus filhos das dificuldades enfrentadas por eles, por não terem acesso à escola.

No entanto, a teoria bourdieusiana questiona essa neutralidade da escola ao alertar que os conteúdos escolares estão envolvidos por crenças e valores que representam os interesses dos grupos dominantes, reforçando por meio de métodos e sistema avaliativo o processo de reprodução das desigualdades sociais, transvestida de cultura universal. Diferente do que acreditam os pais e os próprios sujeitos, a escola ao invés de promover possibilidades de ascensão social pelo talento, estaria legitimando desigualdades ao tratar como dons às diferenças socioculturais e cognitivas.

Há uma percepção positiva da docência que é apresentada aos sujeitos, independente do grau de formação ou mesmo das funções profissionais desempenhadas pelos seus pais. As imagens que os sujeitos têm de suas primeiras professoras, são socialmente construídas sendo representadas nas falas de seus familiares ao incentivá-los, ainda crianças, valorizando o ambiente escolar e associando a professora a maternagem, numa clara demonstração de esforço para uma aproximação consciente ou inconsciente da escola ao ambiente familiar, ou seja, aproximação do espaço da **socialização primária** (a família) ao espaço da **socialização secundária** (a escola). Segundo Dubar (2005, p. 147), o processo de construção identitária acompanha o indivíduo por toda sua vida e pode iniciar a partir dos primeiros contatos com a escola. Essa trajetória histórica de construção de identidades pode ser incorporada por si ou atribuída pelos outros.

Assim, podemos inferir que todo o processo de escolarização contribui, em certa medida, de modo implícito para a construção de imagens sociais positivas ou negativas sobre a docência, podendo desde muito cedo, influenciar a construção de uma identidade profissional futura. Nesse sentido, as expressões de LM5: “eu me espelhava nela” e “eu queria ser igual a ela”, podem indicar o início de uma possível construção do processo identitário docente futuro, já nos primeiros anos escolares.

Para compreender a construção desse desejo de criança em ser igual a seus primeiros professores, no início de sua escolarização, recorreremos a teorias sobre o processo de socialização e construção da identidade. Segundo Mead (1934), é o teórico que primeiro se dedicou a descrição do processo de socialização como construção da identidade social, através da interação comunicativa entre os indivíduos. Essa comunicação se desenvolve através da apropriação pelo indivíduo, ainda criança, de

papéis sociais desempenhados por seus **outros significativos**, se configurando como primeira etapa do processo de socialização. Numa segunda etapa, a ampliação deste processo de socialização ocorre nas relações de interação entre os pares em espaços sociais como a escola.

Progressivamente as crianças vão compreendendo que os diferentes ambientes possuem regras próprias e que as suas atitudes geram reações em seus pares sociais. Essa percepção da existência das regras promove a compreensão do outro e seus diferentes espaços sociais. Como última etapa desse processo de socialização, se dá através do reconhecimento social de **Si mesmo**, como membro dos diferentes espaços sociais, com os quais o indivíduo/criança se identifica com seus outros sociais. (DUBAR, 2005, p. 117).

Para Berger e Luckmann (2004), a socialização se constrói com a entrada do indivíduo no mundo simbólico e cultural. A realidade é internalizada na infância por meio das relações sociais primárias e secundárias. Na socialização primária a criança realiza os primeiros contatos sociais com a presença de seus outros significativos, sendo seus familiares e pessoas do contexto social em seu entorno, que estarão apresentando seu modo de viver e suas concepções sobre ele. Assim, a criança dá início ao processo de significação social em que fazem parte deste momento sua família e as pessoas mais próximas. Na idade escolar surgem outros sujeitos sociais como professores e colegas de escola, que compõem seus outros significativos, também responsáveis pela construção de imagens sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Esses outros significativos, professores e colegas de escola, estabelecem uma mediação entre socialização primária e socialização secundária, escolhendo aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social. (BERGER E LUCKMANN, 2004, p. 176). A personalidade da criança reflete as atitudes tomadas pelos outros significativos, pois, a criança absorve as atitudes destes interiorizando-as e tornando-as suas. A criança passa a identificar a si mesma e a adquirir uma identidade subjetiva a partir desta identificação.

A partir da compreensão de como ocorre, ainda na infância, a construção do processo de socialização primária e secundária, podemos então entender que quando os sujeitos se referem à imagem de suas primeiras professoras, afirmando o desejo de ser igual a elas, pode estar havendo um processo de identificação que vai além da construção de uma imagem positiva sobre a docência, pode estar surgindo as primeiras manifestações

do desejo de ser professor (a), pela forma afetuosa como os sujeitos foram tratados pelos seus professores, nos primeiros anos da escolarização básica.

3.2. MUDANÇA DE OLHAR: DISTANCIAMENTO DOS PROFESSORES

O campo da educação é bastante diversificado, com hierarquias, níveis e graus, nesse contexto a imagem social do professor também se multiplica. Para além de ser professor no ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior, há muitos outros traços que constituem as diferentes imagens docentes, que repercutem em como os professores se veem e como são vistos pelos alunos e pela sociedade. As experiências próprias de cada fase, nível de ensino ou modalidade, marcam um reconhecimento social que se constrói de forma complexa tendo influência direta na relação entre professores, alunos e comunidade escolar, podendo despertar o desejo de ser professor.

Segundo os sujeitos, com o avanço de sua trajetória escolar percebem que há um distanciamento nas relações entre alunos, professores e comunidade. A imagem da professora criada pelas relações cotidianas de afeto e cuidado, durante os primeiros anos do ensino fundamental, sofre uma mudança brusca ao ampliar o universo de professores nos anos finais desse período de ensino, momento em que se amplia e diversifica também a imagem do professor. A relação afetiva numa perspectiva singular, nos primeiros anos de escolaridade, é propiciada pelo número menor de alunos nas escolas rurais, pela proximidade das professoras com a realidade dos alunos, por pertencerem a uma mesma comunidade rural, aliada a característica muito frequente de turmas multiseriadas que permitem um atendimento mais individualizado

Nos anos finais do ensino fundamental e com a entrada no ensino médio as relações entre professores e alunos também vão se modificando, a professora afetuosa que está sempre junto aos alunos fazendo lanche na escola rural ou distrital, participando do recreio, indo embora para a comunidade de mão dada com os alunos, que se mostra preocupada com o sucesso escolar por ser conhecedora da realidade sociocultural dos alunos, pertencendo à mesma condição social, aos poucos vai sendo substituída. São novas fases escolares que geram estranhamento e desconexões das anteriores. Surgem vários professores que se apresentam de forma diferente em sala de aula, na relação com os alunos e com a própria comunidade escolar. Segundo os sujeitos alguns desses novos professores se apresentam um tanto afetivos, mas a maioria se mostra distante, age de forma autoritária e centralizadora.

Nesse período de escolarização, também ocorre um distanciamento entre escola e família e os alunos passam a ser tratados como responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Percebem os sujeitos que ao professor cumpre a função de “passar o conteúdo”, “aplicar provas” e “assegurar a disciplina”, demonstrando pouca ou nenhuma preocupação com suas limitações cognitivas e diferenças socioculturais e econômicas, como podemos ver nas falas a seguir:

“No início estudei numa área rural, então professores, colegas e família eram tudo muito junto. No ensino médio mudei de escola, aí eram vários professores, senti uns mais afetivos e outros bem distantes, preocupados em passar o conteúdo, aplicar provas e manter a disciplina na sala de aula.” (LB1).

“Da 1ª a 4ª série era todo mundo conhecido na escola rural, muito parente. Da 5ª série em diante e mais no Ensino Médio é que eu fui pra cidade, senti muito preconceito, sofri muita rejeição.” (LM6).

“Quanto mais os anos passam, mais distante vai ficando o tratamento dos professores em relação aos alunos. Os professores começam se mostrar de forma diferente, o tratamento de uns é mais humano e de outros é mais autoritário e seletivo.” (LB2).

A nova fase escolar dadas as suas características curriculares por si só causa estranhamento a todos os alunos, independente de estudar no campo ou na cidade, pelo fato de estarem habituados com uma professora unidocente nos anos iniciais de sua escolarização ao se deparam com vários professores especialistas. A professora unidocente que dedicava o tempo integral aos alunos agora se revela num conjunto diverso de docentes de áreas diversas, caracterizando a fragmentação do saber. A unidocência se caracteriza pelo trânsito de um único professor por diferentes áreas de conhecimento articulando saberes, procedimentos e práticas pedagógicas, enquanto os professores especialistas, presente nos anos finais da educação básica, no ensino médio e em diferentes modalidades de ensino, atuam cada um em uma área específica de conhecimento.

Para os sujeitos que estudavam em escolas do campo, a realidade da escola urbana é bem diferente do “contexto familiar” que estavam acostumados em suas comunidades locais. Além de sentir a mudança de ambiente social e cultural, percebem que há uma mudança na estrutura curricular que organiza essa nova fase escolar e determina novas relações sociais e institucionais com professores, colegas e comunidade escolar. Os sujeitos deixam de ter uma professora, que por vezes foi a única durante todo o percurso inicial de sua escolarização, pelo fato de estudar em salas multiseriadas, para

ter o contato com vários professores que atuam em diferentes áreas de conhecimento. As turmas multiseriadas, são muito características em escolas rurais em Mato Grosso e consiste no ensino ministrado por um único professor, para alunos de diferentes níveis de escolaridade, na mesma sala de aula e no mesmo período de tempo.

Ao se aproximar dos anos finais do ensino fundamental e da entrada no ensino médio, os sujeitos revelam novos olhares sobre a docência, são leituras que vão sendo construídas a partir das imagens que os novos professores vão proporcionando. As novas práticas pedagógicas vivenciadas na condição de estudantes, vão despertando à produção de novos sentidos sobre a docência se diferenciando da perspectiva construída pelos sujeitos a partir da influência de suas famílias, durante os primeiros anos escolares. Segundo Arroyo, (2011, p. 30), os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, de fato, revelam uma imagem bastante distinta daquela apresentada pelas primeiras professoras.

Aos olhos dos sujeitos são “novos” professores, no entanto, eles revelam velhas estruturas que estão presentes na constituição da cultura docente, pois possuem competência técnica disciplinar, porém não conseguem afirmarem-se como docentes nem como educadores. Não conseguiram incorporar os traços sociais dos professores das primeiras letras e nem mesmo refletem a figura do educador que conduz os adolescentes e jovens com a mesma dedicação das professoras primárias. Também não conseguem se auto afirmar em suas áreas de conhecimento, como ocorre com os professores do ensino superior, ainda que formados. Segundo Arroyo (2011), lhes falta um estatuto próprio.

São vistos e se veem como responsáveis por saberes intermediários, preparatórios para o ensino superior. São “profissionais de áreas” e não tem como centralidade de suas ações a atenção para as especificidades da adolescência, ficando um vácuo de um saber profissional que não dá conta de suprir as necessidades desta fase do desenvolvimento humano. Os avanços sociais, culturais e as competências dos adolescentes não são aproveitados pelos professores, que não redefinem seus saberes e permanecem fechados em suas áreas de conhecimento, adotando competências que se aproximam das práticas no ensino superior. (ARROYO, 2011, p. 31).

A identidade docente está diretamente associada ao acompanhamento e formação das fases do desenvolvimento humano, sendo essas fases cúmplices da afirmação profissional docente, na medida em que sejam reconhecidas social e culturalmente, processo que avança muito lentamente. Como podemos perceber a imagem social do professor está arraigada por uma tradição secular, é uma produção

sociohistórica que é reforçada pelos alunos, pelas famílias e pela comunidade, também pelos próprios professores de modo consciente ou não, no entanto, não permite que seja desfeita facilmente. Esse sentido social tem se revelado na forma como os professores vem sendo tratados, no processo de desvalorização profissional, repercutindo diretamente na atratividade para a carreira docente, influenciando sobremaneira o processo de formação de novos professores.

Essa análise ajuda compreender o distanciamento sentido pelos sujeitos, em relação à afetividade e as atividades desempenhadas pelos seus professores durante sua escolarização explica a mudança nas práticas pedagógicas desses novos professores e o tratamento dispensado aos alunos. Ajuda ainda entender o distanciamento que ocorre entre os saberes-fazeres dos professores das primeiras letras e os saberes-fazeres dos professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, reclamado de forma unânime pelos sujeitos, quando se referem a esse momento de suas trajetórias escolares. Reconhecem os sujeitos que com a entrada na adolescência, a ingenuidade da infância começa a perder terreno e passam a compreender melhor o cenário que se apresenta na escola.

Em suas falas revelam que seus professores, no final do ensino fundamental e no ensino médio se apresentam muito distantes dos alunos e centrados nos conteúdos de suas áreas de conhecimento, confirmando a postura disciplinar aqui já anunciada. Segundo LB2, *“É visível que quanto mais vão passando os anos escolares mais os professores vão mudando a forma de tratar os alunos.”* Esses professores especialistas, ou de área, se mostram, muito menos preocupados com a forma como os alunos aprendem e mais preocupados em cumprir as ementas curriculares. As relações de estranhamento no interior da escola e a maneira distante que são tratados por seus novos professores, desperta nos sujeitos uma percepção mais detida sobre o saber fazer docente, influenciando a construção de novos sentidos sobre a docência.

O tratamento dispensado aos sujeitos por alguns de seus professores deixava muito explícito a relação de discriminação existente. As dificuldades de aprendizagem quem enfrentavam e a forma indiferente pela qual eram tratados despertou o sentimento de segregação, sendo relacionado às condições sociais de origem, como no caso de LM6. Aos poucos ocorre um distanciamento entre escola e família e os alunos passam a ser tratados como responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso escolar, compreendendo que ao professor cumpre a função de “passar o conteúdo”, “aplicar provas” e assegurar a disciplina.

Essa percepção fica mais evidente nas falas dos sujeitos que enaltecem a existência de práticas conservadoras, mas se preocupam em demonstrar que não era uma prática comum entre todos os professores, fato que lhes incentivavam continuar os estudos. Deixam transparecer em suas falas dois tipos de tratamento dispensado aos alunos por seus professores: de forma positiva destacam atitudes afetivas, contato próximo dos alunos, demonstração de preocupação com o desenvolvimento dos alunos, acessibilidade e flexibilidade, compromisso com os alunos; de forma negativa destacam o tratamento distante dispensado aos alunos, ausência de afetividade, atitude centrada no conteúdo, controle excessivo da disciplina, preocupação com prova/nota/média tendo a avaliação como instrumento para assegurar a autoridade pelo medo, falta de abertura para os alunos exporem suas ideias, atitudes de perseguição, descompromisso com os alunos demonstrado na ausência de planejamento, demonstrações de atitudes preconceituosas e tratamento discriminatório.

As falas a seguir ilustram essa percepção:

“No ensino fundamental eu estudei em escola próxima de casa, quando eu entrei no ensino médio e mudei de escola, aí eram vários professores, trabalham de forma diferente, alguns um pouco próximos dos alunos, mais afetivos e outros bem distantes, demonstravam estar apenas preocupados em passar o conteúdo, aplicar provas e manter a disciplina na sala de aula.” (LB1).

“Tinha professor que tratava a gente com diferença, não todos, mas alguns faziam pouco caso da gente”. Tinha professor que, por mais que a gente fazia prova e tirava nota, ele só dava a média, parecia que por ser pobre eu não podia me sair melhor que os filhinhos de papai.” (LM6).

“Existe professores e professores, (...), tem professor que auxilia você no crescimento e tem professores que não deixam você expor suas ideias. Eu acho que esse medo de ousar, de falar acontece por causa dessa falta de abertura dos professores.” (LP7).

“Depende muito, haviam vários tipos de professores. Alguns eram bons, assim bem maleáveis, bem legais. Como eu gosto de estudar, um professor bom é aquele que chega na sala e dá aula, que apresenta compromisso.” (LM5).

“Quanto mais os anos passam, mais distante vai ficando o tratamento dos professores em relação aos alunos. Os professores começam se mostrar de forma diferente, o tratamento de uns é mais humano e de outros é mais autoritário e seletivo dando atenção para os alunos que eles julgam bons, fica evidente que existem os alunos preferidos.” (LB2).

Os sujeitos fazem questão de enfatizar que além desses professores que apresentavam dificuldade no desempenho de suas funções docentes, também havia professores criativos, que dominavam o conteúdo e transformavam as ferramentas pedagógicas em momentos lúdicos, conquistando os alunos e promovendo a

aprendizagem. Segundo os sujeitos, pelo distanciamento dos professores e pela ausência de atenção das famílias muitos de seus colegas começavam a se revelar bem mais desrespeitosos para com os professores, trocando a afetividade da infância por atitudes abusivas, contribuindo para esse distanciamento entre docentes e discentes. As falas acima indicam que os sujeitos percebem a existência de modelos profissionais, eles sentem que existem diferenças, mas não sabem explicar. Essas práticas que são percebidas de forma diversificada pelos sujeitos encontram respaldo ao longo da história da profissionalização docente.

3.3. FORMAS DE SER DOS PROFESSORES

São concepções de ensino e aprendizagem que foram se transformando, permitindo evidenciar, segundo Ramalho, Nunez e Gauthier (2004, p. 55), quatro modelos de professor. **O professor improvisado** foi uma figura marcante que permeou o século XVI. Para ensinar podia ser qualquer pessoa que sabia ler, escrever e contar, não havia qualquer exigência que formalizasse a docência. **O professor artesão** surge no século XVII e permanece até o século XX, influenciado por novas concepções sobre a infância, permeado pela influência da igreja e pelo aumento do número de escolas urbanas que evidenciam problemas na área da educação. Esses professores tinham autonomia para construir suas regras de trabalho, métodos e estratégias. No entanto, isso caracterizava certa desordem que foi canalizada por uma pedagogia mais eficiente, com métodos e procedimentos precisos, regulando os conteúdos e as práticas em sala de aula. Nessa perspectiva o professor deveria ter controle total sobre os alunos, dominar um saber ritualizado, permeado por repetições transmitidas por imitação e suas habilidades eram repassadas aos novos professores através de troca de experiências fragmentadas.

O professor técnico surge em meio ao movimento da Escola Nova, no final do século XIX e fica mais evidente no século XX. Com objetivo de tornar a pedagogia uma ciência da educação, a psicologia torna-se uma referência para compreender a natureza da criança influenciando a formação docente. No entanto, ao mesmo tempo em que se aprofundam estudos sobre o desenvolvimento humano essa formação docente se revela fragmentada e descontextualizada, fazendo com que os professores sejam formados distantes da realidade social e escolar. Essa perspectiva tecnicista promove um distanciamento entre formação acadêmica e prática pedagógica, incluiu técnicos produtores de programas de ensino e transforma os professores em executores e

cumpridores de regras, produzindo a ilusão de que teoria e prática acontecem em momentos estanques fragmentando ainda mais suas práticas.

O professor como profissional, surge em meados da década de 80, permeado por críticas em relação ao processo formativo docente, tendo como bandeira a construção identitária da docência a partir da delimitação de um conjunto de saberes que definem o perfil do professor. As regras do modelo anterior dão lugar a construção autônoma de estratégias para o enfrentamento da realidade social e escolar, tendo o professor a liberdade para se auto questionar e buscar respostas em meio a qualificações e pesquisas. Essa autonomia docente que permite eleger determinadas práticas pedagógicas é resultado da luta pela valorização da profissionalização da docência. Como podemos perceber a trajetória histórica das práticas pedagógicas, deixa uma herança que é absorvida pelos professores caracterizando seu fazer docente. Esse acúmulo de saberes e fazeres docentes resulta numa diversidade de concepções e práticas que se revelam no cotidiano escolar e são sentidas pelos sujeitos ao longo do seu processo de escolarização, contribuindo para a construção de diferentes imagens sobre a docência, podendo implicitamente antecipar um processo de construção identitário.

Tanto as imagens docentes construídas através das interações sociais que ocorrem fora do ambiente escolar, como as imagens que vão sendo construídas nas relações internas à escola como a afetividade, a inclusão, a democracia e a humanização fortalecem a imagem da docência e podem influenciar na construção de identidades profissionais docentes. Como podemos perceber nas falas dos sujeitos, as práticas repressivas e centralizadoras produzem um sentimento de segregação e reforçam a construção de uma imagem negativa sobre a docência, enquanto as práticas afetivas, inclusivas e democráticas, promovem um sentimento de humanização e fortalecem a construção de imagens positivas sobre a docência. Ambas, vão servindo de referência para que os estudantes iniciem, ainda que de forma implícita, um processo de construção identitário profissional antecipado. Assim, podemos inferir que as imagens construídas durante o processo de escolarização, ou seja, anterior à entrada na universidade, são tão ou mais marcantes que o próprio processo de formação inicial para a docência que eles se encontram submetidos.

As diferentes práticas reveladas em sala de aula, pelos “novos” professores, contribuem para dar visibilidade à desvalorização docente, que começa a ser sentida pelos sujeitos, despertando o desejo de se afastar desse perfil profissional. Diferente do comportamento da doce professora “primária”, os professores dos anos finais do ensino

fundamental e do ensino médio falam em sala de aula sobre as dificuldades da profissão e apresentam-se mais estressados e impacientes, enfrentam dificuldades em manter a atenção dos alunos, as deficiências pedagógicas de alguns professores começa a ficar perceptível, assim como atitudes autoritárias e desumanas viram rotina.

No entanto, os sujeitos fazem questão de enaltecer que esse comportamento não é unânime, segundo eles há alguns professores que demonstram preocupação com as limitações dos alunos, percebendo suas deficiências, procuram explorar a participação em sala através de atividades diversificadas. Ao diferenciar professores com atitudes humanistas, os sujeitos conseguem ilustrar as imagens que vão sendo construídas, por eles, em relação à docência, antes do ingresso no ensino superior. Ou seja, antes de se imiscuírem com a área da licenciatura, antes mesmo de saber que estarão ingressando nesse campo profissional. Segundo LB2, um professor humano:

“É aquele que trata os alunos normalmente, sem discriminação, sem diferenciar os alunos por sentar atrás ou por ser pobre. Da aula mais dinâmica, é mais criativo, levava para fora, se preocupa em dar aulas diferentes, busca diversificar a aula englobando vários conhecimentos, se preocupa se os alunos estão ou não aprendendo, olha para o desenvolvimento dos alunos de forma mais individualizada, valoriza e explora essa diversidade dos alunos em sala permitindo que falem, se manifestem, participem das aulas, tem paciência para ouvir os alunos e se dispõem explicar de outras formas sendo envolvente.” (LB2).

Ao contrário, um professor desumano é aquele que:

“Julga os alunos, discrimina pelo lugar que está sentado na sala, pelo comportamento, se preocupa somente com o conteúdo, pegam o livro didático, passam a matéria no quadro, os alunos copiam, ele passa atividades, os alunos fazem e pronto, aula dada. Depois ameaça usando a prova, a nota, a perda de pontos, como forma de controle da disciplina em sala. Não se envolve com os alunos, não se preocupa em conhecer os alunos e suas dificuldades particulares. Joga o conteúdo da mesma forma para todos, aí os alunos que sabem vão bem e os que não sabem reprovam. Ele é um professor distante, ele tem uma prática pedagógica tradicional.” (LB2).

As falas acima demonstram que as diferentes práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos professores em sala de aula, não passam despercebidas, elas podem não ser muito bem compreendidas pelos sujeitos, mas são sentidas. Segundo os sujeitos há a presença de práticas pedagógicas conservadoras que são por eles caracterizadas como desumanas. Para compreender tais práticas nos pautamos na concepção antropológica e sócio-histórica de formação do ser humano, do homem sujeito e do conhecimento como construção histórica presentes na teoria freireana. Segundo Paulo Freire (1987), essas práticas são reflexos de uma concepção compartimentada e mecânica de mundo, de um

sujeito passivo em que a consciência é apenas um espaço para o depósito do que outrem define que seja um conteúdo válido. “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. (Freire, 1987, p.33).

Nessa perspectiva, o professor, “desumano”, acredita que cabe a ele “repassar” o conteúdo, que será aprendido pelos alunos através de imitação, repetição e inculcação. Que os sujeitos por sua vez, devem ter um comportamento adaptado, sendo reflexo da autoridade centralizadora que detém o controle da “disciplina”. Para esse perfil docente, sujeitos questionadores preocupam e o pensamento autêntico não interessa, pois, importa que acreditem ser expectadores do mundo e que compreendam a realidade como uma componente exterior ao indivíduo, sendo assim, não pode ser controlada.

Os sujeitos também revelam que vivenciaram práticas pedagógicas humanizadoras. Tais práticas são reflexos de uma concepção holística de mundo que produz a consciência de pertencer ao mundo, de sujeito ativo que compreende as relações de respeito e troca de saberes entre professores e alunos. E diferente de ter como objetivo final a repetição de conhecimentos concebem a reflexão problematizadora da realidade, numa troca intersubjetiva permanente, em que o aluno se constitui em sujeito de sua própria história, não se submetendo a condições de submissão, não só podendo controlar como também transformar a realidade.

Essas concepções refletem uma diversidade de práticas pedagógicas, que são vivenciadas, durante o processo de escolarização e proporcionam a construção de diferentes imagens sobre a docência. Essas imagens baseadas nos professores que os sujeitos tiveram, durante sua trajetória escolar, podem influenciar a formação de diferentes identidades profissionais docentes, uma vez que as “marcas simbólicas” desses tempos e espaços escolares podem ser incorporadas de forma positiva ou negativa no momento de constituição de suas identidades pessoais e profissionais, dependendo das significações que os sujeitos darão a elas. Se considerarmos essa perspectiva, ela ajuda explicar a permanência e a reprodução de práticas educativas, que se mostram latentes nos espaços educacionais sentidos pelos sujeitos.

Lembram os sujeitos que tanto nos anos finais do ensino fundamental como no ensino médio, havia professores trabalhando fora da área de formação, como o caso das disciplinas de Física e Química, sendo uma realidade a falta de profissionais formados nessas áreas no estado de Mato Grosso. Os sujeitos demonstram em suas falas que havia vontade de aprender por parte deles, mas a falta de domínio de conteúdo por parte dos professores era desestimulante. Esse fato se traduzia em bagunça na sala de aula,

dispersão, desinteresse, revolta e busca de outras formas de aprendizagem por parte de alunos comprometidos com seu sucesso escolar. Os sujeitos não deixam de mencionar que além desses professores que apresentavam dificuldade no desempenho de suas funções docentes, também havia professores criativos que dominavam o conteúdo e transformavam as ferramentas pedagógicas em momentos lúdicos, conquistando os alunos e promovendo a aprendizagem.

No entanto, neste período, há alunos que começam a manifestar suas concepções de mundo buscando desenvolver a liberdade de expressar o pensamento, não sendo muito bem vistos por alguns professores que as consideram atitudes de rebeldia, inibindo assim tais manifestações na escola. Percebem que na infância e na entrada da adolescência eram bem mais curiosos em relação ao conhecimento, mas a liberdade natural das relações estabelecidas entre colegas e professores vai, aos poucos, sendo coibida pela necessidade de manutenção da disciplina em sala de aula, promovendo evasão, reprovação, revolta e desinteresse pela escola, pelos professores e pelo conhecimento, prejudicando todo o desenvolvimento escolar.

Nessa fase escolar há também um relaxamento por parte dos pais no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos, assim como um distanciamento nas relações entre alunos, professores e comunidade escolar. Os sujeitos afirmam que a imagem da professora criada pelas relações cotidianas de afeto e cuidado, durante os anos iniciais do ensino fundamental sofre uma mudança brusca ao ampliar o universo de professores nos anos finais desse período de ensino, assim como no ensino médio, momento em que se amplia e diversifica também a imagem do professor. A relação afetiva numa perspectiva singular torna-se distante com ações coletivas, a atenção e a preocupação com a aprendizagem dos alunos se transforma em preocupação com o “repassar” dos conteúdos, o cumprimento do programa de ensino e o controle disciplinar dos alunos, ficando mais evidente a concepção de Educação Bancária problematizada por Paulo Freire.

As relações próximas das escolas rurais e distritais permeadas por alunos que são ao mesmo tempo colegas, amigos e parentes da comunidade rural ou do distrito, vão sendo substituídas pela cultura urbana no ambiente escolar. Nesse momento a escola começa a ser vista não mais como um lugar de afeto, passa a ser um lugar de conflitos, de *bullying*, de repressão e de preconceito entre alunos e professores. Essas relações de estranhamento no interior da escola e a maneira como são tratados por seus professores, desperta nos sujeitos a percepção de que o saber fazer docente tem forte influência no

desenvolvimento intelectual, moral e social dos alunos, contribuindo para a construção de sentidos sobre a docência.

Os sujeitos demonstram perceber que nessa passagem de um nível de ensino a outro, não há apenas uma simples progressão de níveis, ocorre uma mudança radical em vários sentidos. Nesse período de escolaridade, os sujeitos acreditam ter uma consciência um pouco mais desenvolvida do que na fase anterior, por perceber os entornos da escola e as relações estabelecidas, porém, tem clareza que lhes falta uma compreensão crítica sobre o contexto escolar e a atuação docente em sala de aula.

3.4. DOCÊNCIA: CULTURA CONSERVADORA RESISTENTE

Os sujeitos, no final do ensino fundamental e especialmente no ensino médio, manifestam em suas falas que experimentaram uma prática centralizadora em sala de aula, passando a acreditar que a principal atividade do professor é cumprir o programa escolar, que ensinar é uma ação mecânica de repasse de conteúdo, avaliação, aprovação, reprovação e que demonstrar afetividade aos alunos pode resultar em perda da autoridade. Essa postura pedagógica vivenciada pelos sujeitos demonstra que além de estarem atentos às práticas docentes vivenciadas em sala aula, sentem a necessidade de dar sentido para à ação docente. Esse olhar se revela na fala de LP7, ao demonstrar a construção de uma imagem do que venha a ser um bom professor. Ao olhar para a forma como os alunos são tratados em sala de aula, constrói uma explicação para a ação docente acreditando que o aluno realmente consegue aprender com a postura autoritária, quando diz: *“Professor que pega no pé é porque quer que o aluno aprenda”*. Essa afirmação pode sugerir que a realidade vivenciada na condição de aluno pode ser repetida em sua atuação docente futura, reproduzindo saberes e fazeres docentes que carregam na memória. Sem ter compreensão da sua fundamentação epistemológica, apenas por acreditar que houve algum resultado positivo.

Segundo Gómez (2001, p. 166), de forma expressa ou implícita, a cultura docente molda as relações estabelecidas no interior da cultura escolar, fazendo com que valores, normas e rotinas impostas, produzam uma cultura discente dependente, na tentativa de blindar situações de contestação. No entanto, tanto a cultura docente como a cultura escolar não são fatores determinantes na construção da identidade docente. Entretanto, estudos sobre o pensamento e a formação do senso prático, revelam uma incorporação lenta, persistente e não refletida da cultura docente, resultando numa

conduta imediatista que mecanicamente corrobora para a absorção de práticas que deveria condenar.

Segundo Arroyo (2011, p. 17), os professores de nosso tempo ao revisitar registros de memórias escolares se percebem muito semelhantes. Essa semelhança se dá porque são práticas de um mesmo ofício, onde o mestre e o artífice repetem saberes e fazeres que trazem na memória. Deste modo, compreendemos que os sujeitos, na condição de alunos da educação básica, vão registrando em suas mentes as muitas experiências vividas tendo acesso a diferentes práticas docentes, embasadas em diferentes epistemologias ao longo de sua trajetória escolar, podendo influenciar práticas profissionais futuras, uma vez que sua opção profissional venha a ser a área da docência.

Essa experiência escolar que revela uma cultura conservadora resistente, experimentada na condição de alunos do ensino médio, não acontece dissociada da realidade sociocultural vivida pelos sujeitos. Percebem que atitudes de discriminação e preconceito constroem e dificultam o desenvolvimento escolar. Segundo LM6, ao descobrir que podia inverter a lógica excludente que era vítima, enfatiza que: “*Eles nunca conseguiram me deixar pra trás, eu superava o preconceito da pobreza com conhecimento!*” Esse sujeito faz referência à forma como era tratado por professores e colegas de turma. No entanto, ao sentir o tratamento seletivo recebido, compreendeu que precisava transformar as dificuldades em desafios. Deste modo, passou a se dedicar nos estudos e rever os conteúdos das aulas em casa, na tentativa de impedir que sua condição socioeconômica fosse interpretada como sinônimo de déficit intelectual.

Essa interpretação da forma como era tratado põe em evidência as dificuldades enfrentadas e mostra como o sentimento de segregação pode ser utilizado como motor propulsor para a inversão da lógica excludente. Ao mesmo tempo em que denota que os alunos não só estão atentos às práticas profissionais de seus professores, muito antes de chegarem na universidade, como revelam que tais práticas marcam na memória, fortalecendo o entendimento de Gómez (2001, p. 167), ao afirmar que as características da cultura docente são condicionantes simbólicos da ação ou do pensamento, mas não são determinantes definitivos. A vida escolar é complexa, confusa, contraditória e indeterminada, fazendo com que tanto professores como alunos não revelem um comportamento consistente e pré-determinado, que seja reflexo da estrutura organizacional e curricular. Há nesse meio um espaço livre para construção autônoma da contestação, revelando que a cultura docente não compreende uma categoria fechada que limita ou impede totalmente a atuação discente crítica e criativa.

O contrassenso não passa despercebido aos olhos dos sujeitos, nesta fase escolar. Essa postura de professores que responsabilizam os alunos pelo seu sucesso ou fracasso escolar e ao mesmo tempo não abrem espaço para o diálogo em sala de aula, não dando abertura para dúvidas, sugestões ou opiniões diferentes, influencia no processo de construção de uma imagem docente negativa como podemos ver na fala a seguir. Segundo LP7, o distanciamento dos professores no ensino médio contribui para limitar o desenvolvimento dos alunos:

“No ensino médio a gente vê muito a postura de professor que não abre papo para o aluno falar e quando o aluno fala o professor fica meio assim e não deixa falar. Eu acho que a educação é tudo interligado, cada um tem um conhecimento, esse medo dos alunos, de ousar, de falar, acontece por causa dessa falta de abertura dos professores”. (LP7).

A partir desta fala, podemos inferir que a realidade vivida durante a trajetória escolar, além de corroborar para a construção de imagens positivas ou negativas sobre a docência, influencia os sujeitos na construção de uma autoimagem enquanto alunos, pois, conseguem perceber que são vistos como receptores passivos de um conhecimento que é de domínio dos professores. No entanto, reclamam que a ideia do professor como centro do conhecimento, torna evidente que não há espaço para concepções críticas, em que o sujeito se coloca como produtor participativo do seu processo de aprendizagem. Essa perspectiva crítica que concebe o professor como um mediador do ambiente pedagógico, ajuda a dar sentido às reflexões desenvolvidas pelos alunos e mostra que os sujeitos, muito antes de se perceberem frente à ideia de escolha profissional, sentem que a área da docência é um espaço que pode, ao mesmo tempo, impulsionar ou sublimar potencialidades.

Compreendem os sujeitos que a ação docente que deveria promover o desenvolvimento crítico e criativo dos alunos, resulta no contrário. Percebem que a postura pedagógica centralizadora limita, emudece e promove o medo de ousar. Esse olhar dos sujeitos é atribuído ao que sentem sobre a postura dos professores no ensino médio, enaltecendo que as práticas pedagógicas docentes, presentes na vida escolar, promovem um olhar crítico sobre a docência estando atentos a isso, quando LL3 afirma “*Eu acho que educação é tudo interligado*”. Muito embora não tenham oportunidade para manifestar seu pensamento, justamente porque os professores não dão abertura.

Na fala a seguir, LL3 destaca que imagem de seus professores, ao longo de sua trajetória escolar não mudou: “*A imagem do professor não mudou para mim, nem no*

final do ensino fundamental nem na entrada do ensino médio, porque pra mim o professor era autoridade dentro da sala, ele era visto com respeito. ” A imagem do professor como autoridade do conhecimento, tal qual foi destaca pelos sujeitos ao se referirem aos primeiros anos do ensino fundamental, permanece quando se referem aos professores do ensino médio.

Ao se referir aos estudos realizados no ensino fundamental, mas de modo mais evidente no ensino médio, os sujeitos revelam que as práticas pedagógicas adotadas por seus professores aproximam de uma perspectiva conteudista, pois passam a ideia de detentores de um conhecimento que é repassado aos alunos. Podemos inferir que essa realidade vivida durante a trajetória escolar dos sujeitos, corrobora para a construção de uma imagem sobre a docência que se aproxima do pensamento racional técnico, em que o ensino é concebido como ciência aplicada e o professor atua como “um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformados em regras de ação” (Gómez, 1992, p. 402).

Os sujeitos se veem como receptores passivos e reprodutores de um conhecimento que é de domínio dos professores, fortalecendo a ideia do professor como centro do processo de ensino aprendizagem, e a ideia de aluno como receptor passivo e reprodutor do “conhecimento”. Deixando transparecer que não há espaço para concepções críticas numa relação dialógica de produção do conhecimento, em que o sujeito se coloca como produtor participativo do seu processo de aprendizagem, concebendo o professor como um mediador que organiza o ambiente pedagógico, ajudando a dar sentido às reflexões desenvolvidas pelos alunos.

A fragilidade da formação dos professores não passa despercebida nas relações pedagógicas escolares. Duas situações bastante rotineiras são percebidas: ter em sala de aula professores fora da área de conhecimento para as quais foram formados e ter professores em suas áreas de formação mal preparados, apresentando dificuldade em promover a aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo em que conseguem perceber a importância do professor dominar o conteúdo e ter criatividade para produzir ferramentas pedagógicas que facilitem a construção do conhecimento.

Esse olhar é destacado por LL3:

“Eu peguei uma professora que não sabia ensinar e não sabia o conteúdo, eu tive conflito com ela e para aprender eu busquei o professor do ano anterior, fora do horário de aula para aprender física. Ela não conseguia passar, então eu ia a noite estudar na casa desse professor. Era muito legal porque ele gostava de ensinar e tinha um método muito divertido que não tinha como não

aprender. Ele colocava nome nas fórmulas, tinha a fórmula do sorvetão e assim a gente não esquecia. Aí eu aprendia a noite e acabava ensinado meus colegas à tarde. Então a professora viu que eu estava aprendendo fora, ela via que eu ensinava diferente para os alunos e acabou pedindo para eu ensinar na sala para ela também aprender”. (LL3).

Mesmo sem ter conhecimento sobre o campo de saberes que compõe à docência, sob a perspectiva da própria aprendizagem enquanto aluno, o sujeito acima apresenta uma preocupação em relação à falta de domínio do saber disciplinar e a dificuldade em saber ensinar, por parte de alguns professores. Percebe que essa deficiência tem consequências diretas em seu aprendizado e então se sente impulsionado pelo interesse em aprender, em buscar apoio em outros professores que demonstraram ter competência criativa. Identifica-se com essa prática pedagógica criativa e não só aprende com ela, como se preocupa em ensinar seus colegas, quando diz que: *“Era muito legal porque ele gostava de ensinar e tinha um método muito divertido que não tinha como não aprender. Ele colocava nome nas fórmulas, tinha a fórmula do sorvetão e assim a gente não esquecia.”*

Esses saberes docentes que são reclamados pelos sujeitos, na condição de alunos do ensino fundamental e médio, são próprios da competência profissional docente. São saberes pedagógicos fundamentais que servem de mediação para a aprendizagem. Segundo Tardif (2012, p. 13), o desenvolvimento desses saberes depende das condições de trabalho dos professores, da personalidade, da experiência profissional, da realidade social, da formação, da organização institucional, das práticas e dos saberes deles. São saberes adotados pelos professores em função do seu trabalho para enfrentar as necessidades cotidianas numa perspectiva multidimensional, que envolve identidade pessoal, profissional e condições socioculturais.

O processo de construção de saberes docentes envolve uma diversidade de saberes, contextos e temporalidades. Esses saberes não são tratados da mesma forma, a base da prática pedagógica constitui os saberes da experiência, que para os professores é condição para aquisição e produção de saberes profissionais, compreendendo que ensinar é mobilizar vários saberes adaptando-os e transformando-os. O saber da experiência é o espaço onde o professor aplica o amálgama de saberes transformando-os num saber fazer ao mesmo tempo em que se constrói profissionalmente. (TARDIF, 2012, p. 21).

No exercício da prática docente ao longo da carreira profissional os professores desenvolvem saberes específicos, são os saberes da experiência desenvolvidos no cotidiano pedagógico a partir do conhecimento do meio educacional.

Surtem da experiência individual ou coletiva e são validados por ela em forma de *habitus* e habilidades. É o encontro do saber-fazer, saber-ser, dito de outro modo, os saberes sociais são transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares originários das ciências da educação, que resultam em saberes pedagógicos e experienciais. São considerados saberes da experiência aqueles adquiridos na trajetória da carreira docente, são saberes práticos e não saberes sobre a prática são ferramentas de uso cotidiano, criadas a partir da necessidade real.

3.5 OLHAR DA DOCÊNCIA, ANTES DE PENSAR EM SER PROFESSOR

Analisando o olhar dos sujeitos sobre a ação docente de seus professores, o que pudemos perceber é que a forma como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas, de fato, não passam despercebidas. Ocorre que essa percepção pode ser traduzida numa diversidade de imagens sobre a docência e de comportamentos. Como mais comuns são a indisciplina e falta de respeito para com os professores que não aprimoram seu saber fazer docente, resultando na construção de imagens negativas sobre a docência. As práticas pedagógicas envolventes, que revelam experiências positivas em relação à aprendizagem dos alunos, também são percebidas e acabam despertando o interesse dos alunos pelo conteúdo, além de promover uma imagem positiva dos professores.

Mesmo sem compreender sobre concepções de ensino e de aprendizagem, sem conhecer a diversidade de práticas específicas da docência, estudando numa escola rural e tranquila, num contexto de respeito entre alunos e professores, não passou despercebido para este sujeito, a forma como seus professores conduziam as atividades pedagógicas. LM5 além de dar destaque para a forma como aconteciam as aulas, ainda consegue perceber que é uma prática tradicional e que os resultados dessa ação produzem um pensamento mecanicista, como podemos ver a seguir:

“O ensino era totalmente tradicional, mecânico. Por exemplo: eles iam lá, passavam um conteúdo na lousa e depois que os alunos copiassem passavam um monte de exercícios e acabou, era isso a aula. Aí os alunos faziam os exercícios e a professora corrigia pronto vai embora e no outro dia a mesma rotina. Não existia nada de aula diferenciada, de professor se preocupar em ensinar de diferentes maneiras ou ainda do professor se preocupar em explicar o sentido daquele conteúdo na sua vida, isso não existia, eu nem imaginava que todo conteúdo tem um por que.” (LM5).

A fala anterior revela que durante a trajetória escolar, ou seja, muito antes de projetarem suas escolhas profissionais, os sujeitos vão percebendo que existem diferentes práticas docentes que estão contribuindo para a construção de diferentes significados sobre a docência. Esse dado confirma os estudos de Pimenta (1999, p.20), sobre o contato dos alunos com a docência. Segundo a autora, muito antes de chegarem à universidade para realizar cursos de formação inicial, os alunos das licenciaturas já sabem o que é ser professor a partir do contato que tiveram com diferentes professores durante a trajetória escolar. Tiveram contato com diferentes saberes sobre a docência, podendo comparar práticas pedagógicas diferenciando competências profissionais, procedimentais e atitudinais, muito antes de conhecer concepções científicas que as embasam.

É inegável que há uma percepção atenta dos sujeitos durante o ensino médio, em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Muito embora, não tenham muita liberdade para se expressar, conseguem diferenciar quando há tratamento mais humano e quando esse tratamento é discriminatório, preconceituoso e distante. No entanto, a determinação para os estudos, aliada ao apoio dos pais e o incentivo de alguns professores mais humanos, conseguem fazer a diferença para a continuidade dos estudos. Esse é o cenário ilustrado pela fala de LM6:

“Sentia que ao invés de continuar tendo o professor como importante eu passei a ter **medo**, não eram todos, mas tinha aula que eu não tinha mais aquela vontade de ir pra escola como quando criança. O problema não era o professor não saber explicar o conteúdo, mas por tratar com **preconceito**, com **inferioridade**, porque a gente morava no sítio e era pobre. Eles nunca disseram isso, mas a gente sentia. Tinha uma professora que estava sempre do lado da gente, era o que compensava o tratamento dos outros, esses conseguiam fazer a gente continuar indo. Os pais também diziam que a única forma de reverter essa situação era estudando. Não desisti porque tinha vontade de estudar.” (LM6).

O sujeito a seguir lembra como no ensino médio ele e seus colegas diferenciavam seus professores pelo tratamento dado aos alunos em sala de aula, destacando práticas de incentivo ou cerceamento. Para eles “*chato*” é o professor que trata com preconceito e não envolve os alunos em sala e “*legal*” é o professor que incentiva e premia os alunos, como podemos perceber na fala de LM6:

“O que mais animava, era assim dividido, tinha uma aula do **professor “chato”** que não dá abertura e trata os alunos com diferença e depois tinha uma aula do **professor “legal”**, que incentivava, fazia competição valendo bombom, bis. Eu como nunca tinha essas coisas em casa, já sabia que ia ter um incentivo, então eu estudava antes e ganhava.” (LM6).

Percebemos que as práticas educativas que perpassam a vida escolar dos sujeitos, durante o ensino fundamental e médio, são fortemente influenciadas por uma prática docente na perspectiva tradicional. A partir das reflexões feitas pelos sujeitos, sobre os sentidos atribuídos por eles à ação docente, podemos perceber expressões como: “*professor bom é o que pega no pé*”; “*na nossa escola não havia problemas porque os alunos eram muito comportados*”; “*professor era autoridade dentro da sala*”, ou ainda nessa ilustração de uma rotina de aula: “*o professor passa o conteúdo, os alunos copiam, então passa exercícios, os alunos fazem, a professora corrige e pronto, outro dia a mesma rotina*”.

Fica evidente nas falas dos sujeitos que estão presentes no cotidiano escolar práticas pedagógicas que não foram superadas, sendo entendida por Arroyo (2011, p. 18), como um saber-fazer de um passado docente que deixa suas marcas no fazer docente dos professores atuais. Esse autor defende a ideia de que o saber-fazer docente não é simplesmente descartado, superado, nem tão pouco mantido estanque, ele sofre transformações ao longo do tempo e segue dialogando com as novas gerações.

Arroyo (2011, p. 19), afirma que “há uma resistente cultura docente”, reconhecendo que esse saber-fazer docente sofre com a interferência de concepções gerencialistas racionalistas, que estruturam os sistemas de ensino e suas instituições, insistindo em manter a divisão disciplinar do currículo que divide os que decidem, pensam e fazem, que reflete na relação educativa dentro da sala de aula entre professores e alunos, são traços que perduram. Este autor afirma que ao se estudar as relações educativas aproximando-se do cotidiano escolar se evidenciam a centralidade que tem os professores no espaço escolar, a importância de seu saber-fazer associado à necessidade de qualificação docente e profissionalismo.

Em relação à trajetória escolar no período do ensino fundamental e do ensino médio, os sujeitos, fazem referência às condições socioeconômicas e culturais de suas famílias destacando fatores positivos e negativos. Como perspectiva positiva associam o sucesso escolar ao apoio dos pais, mesmo tendo baixa escolaridade, veem como uma forma positiva que fez a diferença na escola, como nesse exemplo “*éramos pobre, morávamos no sítio, minha mãe só tinha a quarta série, mas me apoiava sempre*”. (LM5). Esse aspecto também é destacado quando fazem referência ao movimento de pais da comunidade rural que asseguraram a escola no sítio, afirmando que a falta de escolaridade dos pais e a pobreza não impediu lutar pela escola para seus filhos.

Como perspectiva negativa destacam o preconceito sofrido na escola, por professores e colegas, pelo fato de serem pobres e morar no sítio, associando as condições econômicas e culturais dos sujeitos, com o tratamento dispensado a eles na escola, como nesse exemplo: “*O problema não era o professor não saber explicar o conteúdo, mas por tratar com preconceito, com inferioridade, porque a gente morava no sítio e era pobre. Eles nunca disseram isso, mas a gente sentia*”.

A diversidade cultural se manifesta de diferentes formas e se torna visível em todos os espaços sociais através do modo como os indivíduos se expressam, não sendo diferente no cotidiano escolar. Cada vez mais pesquisas no campo dos movimentos sociais têm denunciado injustiças, desigualdades e práticas discriminatórias associadas a etnias, gênero, religião, nível socioeconômico e outras diferenças existentes que permeiam o âmbito da educação e explicitam concepções conservadoras arraigadas no espaço escolar, como as evidenciadas pelos sujeitos durante sua trajetória escolar. Há uma cultura escolar dominante que prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo e qualquer diferença ou é ignorada ou é considerada “problema”. (CANDAUI, 2011).

A escola do século XXI, sendo herdeira do século anterior, carrega a missão de produzir uma nação sem diferenças entre os cidadãos, visto como iguais na forma da lei. Sendo assim na forma da lei, a tarefa da escola é homogeneizar para igualar os cidadãos ignorando suas diferenças. Essa missão da qual a escola é herdeira, em certa medida ajuda explicar a ação docente que trata de forma igual o diferente, ou que em não sabendo como lidar com a diferença, ignora ou exclui. A cultura docente é herdeira de um imaginário que concebe a homogeneização como forma de facilitação do trabalho pedagógico e diferenças culturais e desigualdades sociais, fazem parte de um campo de tensões que desafia o trabalho docente, diante da tendência padronizada da escola dominante que permanece estruturando as escolas, os currículos e os sistemas avaliativos. No entanto, é inegável que as diferenças socioculturais e econômicas se fazem presente no cotidiano escolar, sendo cada vez mais explícitas pelos alunos que desafiam a construção de novas práticas pedagógicas. (CANDAUI, 2011, p. 242-251).

Ao entrarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, os sujeitos relatam com certa surpresa ao perceberem que existem “professores e professores”. Que esses muitos professores agem de forma diferente em sala de aula e tratam os alunos também de modo diferenciado. Fernando Becker (2009), ao analisar as relações pedagógicas que se desenvolvem no espaço da sala de aula, compreende que há um fenômeno denominado “polarização espontânea”, que denuncia a presença de

concepções pedagógicas podendo avançar, atrapalhar ou até mesmo impedir o processo de construção do conhecimento. Essa polarização é verificada em práticas cotidianas que tendem valorizar o professor, o aluno ou a relação entre professor e aluno, todas proporcionando consequências diferentes no processo escolar.

Deste modo, uma prática pedagógica centrada no professor tenderia explicitar a valorização de relações hierárquicas que “em nome da *transmissão* do conhecimento, acabam por produzir ditadores, por um lado, e indivíduos subservientes, anulados em sua capacidade criativa, por outro”. BECKER (2009, p,09). Esta concepção considera o sujeito da aprendizagem, independentemente do nível de ensino que ingressa, desprovido de conhecimento, uma “tábula rasa”. Concepção denunciada por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, como “educação domesticadora”, que tem suas raízes na psicologia associacionista e behaviorista com fundamentação no empirismo. Essa abordagem é própria do professor autocrático tradicionalista, sendo ele o centro do conhecimento que deve ser repassado aos alunos sem qualquer relação afetiva.

Sendo assim, podemos afirmar, a partir das falas dos sujeitos, que esse professor autocrático impede qualquer forma de relacionamento harmonioso entre o professor e seus alunos, e quem não se adapta ao controle é considerado rebelde, indisciplinado, quando estão apenas querendo expor suas concepções de mundo ou ainda apresentam uma forma de não aceitação das imposições estabelecidas. Produz-se um distanciamento propositivo entre professor e aluno no que diz respeito à subjetividade, sendo promovidas relações mecânicas e ritualistas. Esse distanciamento entre professores e alunos é denunciado de forma unânime e insistentemente pelos sujeitos.

Esse perfil de professor é reclamado pelos sujeitos por ter atitude de segregação e preconceito, se mantendo distante dos alunos tendo apenas a preocupação de passar o conteúdo e depois cobrar em forma de prova, ficando ao aluno a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Por outro lado, uma prática pedagógica centrada no aluno, com objetivos de superar a centralidade da concepção anterior, atribui ao aluno o domínio de conhecimentos sistematizados, capacidade de abstração relacionada à atuação dos professores e volume considerável de informações além da compreensão das relações didáticas.

Essa concepção acaba por atribuir ao aluno capacidades que ele ainda não desenvolveu, promovendo uma prática pedagógica não diretiva, tanto ou mais autoritária que a centrada no professor. Por não-diretividade Rogers entende que o indivíduo tem capacidade de auto compreensão guiando atitudes a partir de um comportamento

autodirigido. (BECKER (2009, p, 10)). Deste modo as relações pedagógicas produziriam autoconfiança dando aos alunos liberdade para reconhecer e elaborar as suas experiências da forma como entender e não como julga ser conveniente para o outro.

Há ainda uma prática pedagógica centrada na relação professor/aluno que propõe uma relação pedagógica dialética, sem promover hegemonia. Deste modo as bagagens do professor e do aluno são respeitadas e a partir delas são estabelecidas as dinâmicas da produção do conhecimento. Há então um resgate dos valores culturais desenvolvidos socialmente a partir da bagagem dos alunos, ao mesmo tempo em que é negada a absolutização do saber centrado na autoridade do professor. Suportes para aprofundar essa abordagem são encontrados em Piaget, Paulo Freire, Vigotsky, Gramsci, Wallon entre outros. (BECKER (2009, p,11)).

Essa abordagem é própria de professores democráticos e humanos que visam o desenvolvimento integral dos alunos, não deixando à vontade nem tão pouco impondo suas concepções. Professores adeptos dessa concepção epistemológica adotam uma postura problematizadora para motivar a produção de conhecimento tendo autoridade pedagógica sem precisar ser autoritário. Em geral são os professores que os sujeitos mais se identificam e se referem como sendo seus professores ‘humanos’, ‘legais’, por demonstrarem atitudes afetivas além da preocupação em diversificar práticas pedagógicas numa clara demonstração de preocupação com o desempenho dos alunos.

Esses diferentes perfis docentes que os sujeitos vão atribuindo sentido ao longo de sua trajetória escolar, são construídos a partir das diferentes práticas pedagógicas vivenciadas durante toda a trajetória escolar, de modo consciente ou inconsciente, fazem parte do processo de construção de múltiplas identidades que os sujeitos, na condição de estudantes e futuros professores, tomarão ou não como referencial para se identificar ou rejeitar, podendo ser incorporadas ao *habitus* docente.

Se compreendermos que a construção do *habitus* docente ocorre como uma socialização precoce, pelo fato de os alunos durante o ensino fundamental e médio conviverem com diferentes práticas pedagógicas, tendo a oportunidade de produzir sentidos à ação docente por encontrarem-se envolvidos nela, podemos então entender que esse contexto pedagógico além de aproximar os sujeitos dos saberes profissionais próprios da área profissional docente, propicia condições para que eles, muito antes de escolherem essa área da docência como profissão, já estejam incorporando práticas pedagógicas a serem adotadas ou não numa possível carreira docente futura. Podemos

então entender que, de modo implícito, pode estar ocorrendo a construção precoce de processos identitários à docência.

Sob a perspectiva de Merton (1965, p. 223), a **socialização antecipatória**, faz com que o indivíduo apreenda valores e normas de um grupo cultural, que ele ainda não pertence. No entanto, essa mobilidade não é tranquila, frequentemente há barreiras de classe que dificultam a essa transposição. São valores e normas do novo grupo cultural, que podem facilitar, dificultar ou até frustrar essa adesão. O nível de **apego** que o indivíduo adquire em seu núcleo cultural de origem, também estará implicado nesse movimento. Quanto mais a cultura de origem se aproxima dos valores e normas do novo grupo cultural, a possibilidade de ingresso no grupo de referência aumenta. Podemos entender esse apego proposto por Merton, como uma forma de **impregnação cultural**, que o indivíduo consciente ou inconscientemente adquire ao longo do seu processo de socialização.

Deste modo, podemos então pensar que essa experiência docente que os sujeitos têm acesso, ainda na condição de alunos do ensino fundamental e médio, vem proporcionando uma **socialização antecipatória inconsciente, implícita da profissão docente**. A socialização implícita quer dizer do meio, do contexto. É um currículo oculto que está sendo formado, pois nos objetivos da formação docente há a necessidade de convivência social escolar e os sujeitos, durante a escolarização básica, estão presentes nesse meio social e sendo impregnados pela cultura docente, mesmo sem ter ainda objetivos explícitos relativos a essa área profissional, como no caso da socialização antecipatória.

Ou seja, o sujeito está durante toda sua vida escolar ouvindo, vendo e vivenciando relações sociais, com diferentes tipos de professores, que se apresentam com uma diversidade de práticas pedagógicas. Deste modo, vai se envolvendo com esse processo, absorvendo concepções teóricas, nomenclaturas, formas de ensinar, assimilando um sistema de valores implícitos que é passado de forma mais indireta que direta, e que está diretamente conectado com as experiências docentes. Assim, sem perceber, durante a escolarização básica, pode estar se fazendo o professor de amanhã.

A partir das reflexões desenvolvidas pelos sujeitos, nos questionamos: Podemos afirmar que há uma socialização antecipatória inconsciente, uma vez que os alunos, durante a escolarização básica não sabem qual será sua opção profissional e em tese não estão se preparando com objetivos claros, neste momento de sua trajetória escolar, para serem professores? Não há uma preparação consciente para ser professor,

no entanto, estão tendo acesso a relações sociais e práticas pedagógicas que pertencem à categoria docente, encontram-se diretamente envolvidos em processos de ensino aprendizagem e, portanto, construindo imagens sobre a docência, olhando as relações interpessoais desenvolvidas por dentro do processo de ensino aprendizagem, claro que na condição de estudantes.

CAPÍTULO 4

DOCÊNCIA: CURSO DESEJADO OU DE SOBREVIVÊNCIA

Atualmente a conclusão do ensino médio não significa mais a finalização dos estudos, essa era uma prática muito comum em muitos estados brasileiros até meados da década 90. Neste início do século XXI, ter o ensino médio concluído não é mais suficiente para o mercado de trabalho, o curso superior passou a ser visto como uma necessidade básica para a constituição de uma profissão. Deste modo, tendo ou não condições de fazer o curso superior desejado os jovens e adultos de hoje, estão cada vez mais despertando o desejo de ingressar na universidade, compreendendo que essa é uma oportunidade para enfrentar de forma qualificada o atual mercado de trabalho competitivo.

Para definir sua projeção profissional entram em cena a família, os amigos e pessoas do círculo social mais próximo, até mesmo pelo fato dos jovens não terem tanta experiência de vida, para realizar uma escolha tão importante como esta, que lhes impõe decidir sobre seu futuro pessoal e profissional. Em geral as condições socioeconômicas e culturais interferem sobremaneira nas decisões, pois na maioria das vezes as famílias investem desde muito cedo na qualidade da educação de seus filhos, criando um contexto que acreditam favorecer o ingresso à universidade.

Entrar na universidade, para muitos jovens, significa enfrentar um dilema principalmente pela sua condição socioeconômica, qual seja, ingressar numa faculdade ou ingressar no mercado de trabalho. Muitos não têm muita escolha, então optam pela dupla jornada, trabalhar durante o dia e limitar-se aos cursos oferecidos no período noturno ou seu contrário, trabalhar durante a noite para estudar o período integral durante o dia. Alguns ainda vão para o mercado de trabalho e mais tarde, depois da conquista de certa estabilidade financeira ou mesmo por sentir dificuldade nas condições de trabalho e salário, decidem se qualificar vislumbrando uma condição de vida melhor. Deste modo, fazer o ensino superior, não é mais simplesmente uma escolha, passa ser uma necessidade, pois percebem que estudar pode ajudar a impulsionar seu futuro pessoal e profissional.

É lógico que o fator financeiro e a visibilidade de crescimento pessoal e profissional são o maior motivador que tem direcionado as opções de cursos desejados, muito embora os dados de nossa pesquisa mostrem que as circunstâncias socioeconômicas e culturais acabam “empurrando” os sujeitos para “**escolhas possíveis**”.

Nesse sentido, ingressar no ensino superior nem sempre é uma tarefa tranquila, principalmente quando levamos em conta as dificuldades socioeconômicas, os valores culturais das famílias e a escolaridade dos pais, fatores que podem determinar sobremaneira, tanto as decisões sobre o curso a seguir ou a profissão a desempenhar, como o sucesso escolar durante a trajetória formativa no curso escolhido.

Pesquisas voltadas para o público universitário, sob a ótica da origem social e escolar, têm constatado que o público estudantil está cada vez mais heterogêneo e apresenta uma complexidade acrescida da necessidade de reflexividade social que ajude compreender “o sentido atribuído pelos estudantes à escolha do curso e a relação entre vivência da formação acadêmica e a constituição do projeto futuro”. (DIONÍSIO (2001, p. 17)).

Observam os sociólogos que o público universitário apresenta uma pluralidade de perfis e tipologias, exigindo um olhar inteligível que identifica uma complexidade resultante da massificação do acesso ao ensino superior. Há segundo Dionísio (2001, p. 17), uma constatação de que não há um tipo ideal de estudante, o que existe é um “espaço fluído”, com fronteiras imprecisas, em que todos são estudantes, mas de formas diferentes. Outras pesquisas têm se dedicado por questões relacionadas às desigualdades educacionais e à presença de estudantes de origem popular na universidade, como tem sido o focalizado por Zago (2006). Esses estudos se dedicam em compreender a relação família-escola e buscam explicações, acerca dos processos que viabilizam o sucesso escolar e o ingresso no mundo acadêmico de estudantes universitários provenientes de áreas socialmente discriminadas. Também se ocupam da compreensão não só do acesso à universidade, mas de sua permanência, denominada no campo sociológico de “sobrevivência” acadêmica, assim como tentam compreender as estratégias adotadas frente à realidade social dos estudantes e as exigências do mundo universitário.

Tomaremos por base esses e outros estudos para ajudar a compreender o contexto que motiva os estudantes a ingressar no ensino superior, direcionando sua escolha profissional para o campo da licenciatura, bem como as relações que estes estabelecem no decorrer dos cursos que projetam sua continuidade nos estudos, tendo ou não construído alguma identificação com a profissionalidade docente. A perspectiva de motivação adotada segue o entendimento de Ferreira (2014, p. 124), ao analisar o processo de socialização dos estudantes na universidade, compreendida como “estado emocional e cognitivo que, de forma racional e inconsciente, configura entre os

estudantes o sentido dinâmico, positivo ou negativo, das suas expectativas pessoais e sociais, como os planos de vida e o prestígio esperado com o diploma universitário. ”

Independente do curso de licenciatura realizado, pudemos observar que os estudantes demonstram em suas falas que seguir os estudos e entrar no ensino superior, era importante para si e para suas famílias, porém vislumbravam que as condições para estudar não seriam muito favoráveis dadas as suas condições socioeconômicas. Para a maioria dos sujeitos a continuidade nos estudos não é regra, considerando as necessidades que priorizavam o imediato mercado de trabalho. A precária condição social e a dura realidade enfrentada durante a educação básica, são fatores que promovem um distanciamento da possibilidade de ingresso na universidade, fazendo com que a entrada em algum curso superior, não seja vista por suas famílias como uma obrigação, sendo muito mais aceita como uma conquista, quando algum de seus membros consegue lograr êxito.

Essa perspectiva, diante do próprio sucesso escolar, demonstra que os sujeitos têm consciência de que a realidade social e sua trajetória escolar lhes impuseram limitações cognitivas que promovem uma insuficiência de capital cultural, dificultando o acesso aos cursos desejados. Sendo assim, no momento de decidir sobre um curso superior, os sujeitos e suas famílias têm um olhar crítico sobre suas chances objetivas, tendo ciência de que ingressar numa instituição de ensino superior, pressupõe uma formação que favoreça os critérios de seleção que estarão definindo sua formação profissional futura.

4.1 QUANDO ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR É MAIS IMPORTANTE DO QUE O CURSO

Como a maioria dos pais dos sujeitos não tiveram acesso aos estudos em nível superior, ter os filhos com formação universitária, sem mesmo importar qual curso, tanto para os pais como para os filhos é a realização de um sonho, considerando as dificuldades em sua trajetória escolar, a baixa autoestima e as limitações para o ingresso na universidade. Ao demonstrar ter consciência da sua realidade socioeconômica e cultural, nos parece que para nossos sujeitos, bem como para seus familiares, entrar na faculdade torna-se mais importante do que a escolha de um curso propriamente dito, ao menos é o que percebemos, quando LM5 afirma que estudar era sim importante para seus pais. No

entanto, não se posicionavam sobre a faculdade e menos ainda sobre qual curso ou área profissional seguir.

Também se revela quando LB1 diz que a trajetória de estudos até a universidade era esperada por seus pais, mas “*não importava o curso*”. Essa perspectiva de que entrar na universidade é mais importante do que a escolha do curso, também é fortalecida quando LL3 demonstra que para seus pais entrar na universidade é um sonho idealizado diante da falta de condições deles próprios seguirem seus estudos, no entanto, afirma que havia o sonho de “*ver os filhos formados em qualquer curso*”. LM6 também afirma o desejo de seus pais em ver os filhos formados e destaca que tinham consciência de que nem sabiam como isso poderia acontecer, pois não tinham como prover condições para que estudassem, mas queriam ver seus filhos na faculdade, quando diz: “*queria que fizesse faculdade, não importava do que fosse*”. Seguem essa mesma perspectiva os pais de LB2 ao afirmar que para eles “*Não importava a escolha do curso eu só entendi que não podia dar muita despesa por causa das contas da família*”.

Já para os pais de LP7, LP8 e LL4 tanto ingressar na universidade, como a definição do curso se apresentava como uma possibilidade improvável, que não se sentiam na autoridade de fazer qualquer exigência, tendo os sujeitos à liberdade para decidir se entrariam para a universidade ou entrariam no mercado de trabalho, muito embora deixassem transparecer que lograr êxito na universidade era motivo de orgulho, pois significa possibilidade de superação das condições sociais de origem, muito embora talvez essa compreensão esteja muito mais implícita do que evidente para eles.

As falas a seguir ilustram a reflexividade dos sujeitos em relação à perspectiva de seus pais sobre o ingresso na universidade e seu posicionamento frente à escolha do curso.

LM5: “Minha família falava para eu estudar, me dedicar para ser uma pessoa melhor e ter melhores condições de vida do que ficar no sítio, então tem que estudar. **Mas nunca disse que era para fazer faculdade, nem que tipo de curso deveria escolher.**”

LB1: “Bem, na minha família, sempre incentivaram fazer fundamental, médio e superior, não importava o curso. A gente sempre foi bem **livre para escolher** o que a gente queria, **desde que estivesse acessível.**”

LP7: “Porque eu sou de família muito simples de pouco estudo e minha mãe sempre falava que para nós **o que tem para oferecer é o estudo**, mas nunca exigiu que fizesse faculdade, nem opinou sobre a escolha do curso.”

LL3: “Eu não tive influência da família para fazer o ensino superior, meus pais não tinham estudo, eles só achavam importante estudar e falavam que **se conseguisse fazer faculdade deveríamos aproveitar a oportunidade.**”

LM6: “Eles **deixaram sempre aberto** para gente escolher o que queria fazer. Apesar de não ter condição de pagar um curso e manter a gente. Mas queria que fizesse faculdade, **não importava do que fosse**, porque eles não tiveram oportunidade de estudar.”

LB2: “Se tiver oportunidade de seguir estudando pode ir que vai ter apoio da família, mas se não quisesse estudar para trabalhar eles também respeitavam. **Não importava a escolha do curso** eu só entendi que não podia dar muita despesa.”

LP8: “Eles **nunca determinaram nada** sobre isso, toda influência do meu curso superior é minha. Minha mãe só falava para eu estudar para melhorar de vida e me incentivava comprando livros.”

LL4: “Minha mãe me incentivava estudar, mas **não ficava pegando no pé**, nem direcionou o curso.”

Podemos perceber que essa falta de exigência por parte das famílias para que os sujeitos realizem um curso superior é reflexo de uma expectativa de fracasso nos processos seletivos, acreditando que suas condições sociais de origem não lhes oportunizam condições de acesso à universidade. No entanto, quando os sujeitos logram êxito, mesmo que ingressando em cursos que não eram seu “sonho” ou que não tivessem qualquer motivação predefinida, é comum não creditar o sucesso à própria capacidade intelectual, sendo atribuído ao resultado o entendimento de que estão tendo a conquista de uma chance como se essa capacidade intelectual fosse divina. Ao lograrem êxito nos processos seletivos, esta entrada na vida acadêmica passa ser muito comemorada e rapidamente empreendem esforços para construir estratégias que lhes assegurem seguir adiante, “aproveitando a chance”, uma vez que a formação universitária era uma perspectiva muito distante de sua realidade.

Segundo Ferreira (2014, p. 126), “diante dos diversos obstáculos materiais e culturais para os estudantes de famílias de baixa renda, o êxito nos estudos ainda é uma demonstração valorizada de uma capacidade acadêmica inesperada”. Compreendida por este autor, como motivação utilizada numa perspectiva contrária à compreensão de sucesso das camadas populares na universidade, servido como “justificação moral e simbólica para o seu contrário: a discriminação dos estudantes pobres no ambiente universitário.” Sendo assim, frente a essa realidade é de se compreender que exista uma grande expectativa em relação aos estudantes oriundos das camadas populares. Tendo a presença constante da discriminação, ainda assim eles são vistos e se veem como elite de

sua própria classe social de origem, sendo compreendidos em seu meio social como sendo “heróis sociais”, um olhar compensatório para suas deficiências socioeconômicas e culturais de origem. (FERREIRA, 2014, p. 127).

O ingresso na universidade para estes estudantes das camadas populares cria muitas expectativas de sucesso entre suas famílias e entre seus professores da escola, acreditando na possibilidade de ascensão social, como uma forma de legitimação moral antecipada. Essa mesma realidade socioeconômica e cultural reveladora de suas condições objetivas, vai aos poucos direcionando para um novo processo seletivo e excludente, fazendo com que suas escolhas mais competitivas sejam frustradas, direcionando para escolhas menos seletivas. Os sujeitos e suas famílias deixam transparecer que, ao terem consciência social de pertencer à camada popular, o ensino superior em si, não importando o curso, representa um importante investimento que pode aumentar suas chances competitivas no mercado de trabalho.

Assim, ingressar na universidade para um público proveniente de camadas populares, não é um acontecimento “natural”, “normal”, como é para estudantes provenientes das camadas médias. Esse fato se dá pelo baixo acesso ao capital informacional relacionado ao processo de seleção e ingresso na universidade, falta de conhecimento relativo aos cursos e suas propostas profissionais, além do desconhecimento sobre a organização institucional universitária. São informações que correspondem a uma larga trajetória, que envolvem escolhas pessoais e profissionais, exige certa familiaridade com as possíveis áreas de formação pretendidas, envolve por vezes decisões familiares, exige um importante investimento pessoal que vai além do bom desempenho em sua trajetória escolar que precede a entrada na universidade.

4.5 MOTIVAÇÕES QUE DÃO SENTIDO À ESCOLHA PELAS LICENCIATURAS

As pesquisas que envolvem processos de reflexividade institucional em torno da avaliação do ensino superior, associam critérios de pertinência institucional para consolidar o processo de avaliação externa e interna das instituições de ensino, direcionando o olhar para si próprias, numa perspectiva de auto avaliação institucional reflexiva. Nestas pesquisas, os estudantes são instigados a refletir sobre sua trajetória escolar, suas motivações, suas escolhas e suas percepções em torno do seu projeto de vida. Numa perspectiva institucional o estudante é solicitado a justificar sua orientação escolar e definir seu projeto de vida. Ao serem solicitados a justificar suas escolhas os

estudantes mobilizam um universo variável de sentidos para explicar a disposição à formação acadêmica que estão submetidos. (DIONÍSIO 2001, p. 18).

Essas configurações revelam disposições que podem ser encontradas em diferentes estudantes, que buscam uma mesma área de formação acadêmica. Essas disposições vão se revelando mais complexas e diferenciadas quanto mais se configuram níveis de implicação institucional e intelectual. Há, um efeito “boomerang” que envolve as motivações, o sentimento de utilidade ou de inutilidade sobre os estudos, há níveis e desníveis de captação das regras institucionalizadas. Ao observar as escolhas dos estudantes, sob a ótica da necessidade de tomada de decisão, percebemos que o momento da escolha é quase irreversível, podendo determinar ou ao menos aproximar os estudantes de campos profissionais que seguirão em frente, sem ter grandes possibilidades de mudança.

Dito de outra maneira, sem querer sustentar um olhar determinista sobre o ingresso dos estudantes à universidade, o que parece estar sendo evidenciado é que, dadas as suas reais dificuldades na entrada à universidade, ao lograr êxito em algum curso a possibilidade de seguir em frente é muito maior para estudantes pertencentes as classes populares do que os filhos da elite, em que sua mobilidade social se revela potencialmente bem mais dinâmica. Dionísio (2001) observa que “os futuros são organizados reflexivamente no presente” e que ao estimular os estudantes em busca de motivações que orientam suas escolhas, estes por sua vez revelam a necessidade de conferir **sentido, utilidade e vocação** as escolhas realizadas, uma vez que mesmo não sendo escolhas desejadas elas se apresentam como escolhas possíveis as quais os estudantes sentem necessidade de auto afirma-se.

Ao identificar motivação para o ingresso no curso, Dionísio (2001), denominou: escolha com sentido e escolha consentida, evidenciando a existência de duas prováveis perspectivas de acesso à universidade. Na perspectiva com sentido, o olhar dos estudantes evolui a afirmação do curso ser sua primeira opção; apresentam dúvidas, mas revelam apoio necessário que ajudou definir o caminho. Assim a ausência de motivação é vista tão significativa quanto à presença de motivação; como tem consciência de suas reais dificuldades de acesso à universidade então a escolha do curso não apresenta um grande impacto. Assim as contingências de acesso à universidade direcionam uma escolha desejável que não apresenta uma preferência inquestionável; mesmo não sendo primeira opção há a presença de aceitação e satisfação pela escolha; adotando explicações para sua inserção no curso com base na existência de vocação intelectual e realização

pessoal para a área escolhida. Essa vocação é associada a uma imagem de “escolha natural” despertada muito cedo. (DIONÍSIO, 2001.p.19).

Na perspectiva consentida, transparece a ideia de que o aluno “se deixa levar”, pelas contingências institucionais das ausências no momento do acesso. Dentre esses olhares, há estudantes que revelam uma tensão entre interesses pessoais e contingências de acesso, demonstrando um “conformismo” em seguir o curso que tiveram êxito, pois não era sua opção, mas era o que estava sendo oferecido na universidade. Revelam entrar no curso sem querer, pois, tinham que se sujeitar ao que havia. Essa entrada contingenciada exige dos estudantes a busca de sentido na formação desenvolvida. Assim explicitam: que não gostam do curso, mas seguem para não “perder o tempo”; que não tinham ideia o que estudariam no curso “escolhido”; que começaram a gostar por conseguir acompanhar as disciplinas; que não gostam do curso, mas sem ensino superior é pior; que há uma sobreposição de critérios racionais (custos/benefícios) à escolha preferencial; que há constrangimento inicial sendo superado ao encontrar motivações no desenvolvimento do curso; que constroem suas próprias motivações para anular um custo psicológico elevado da desistência; que há um constrangimento que sublima o desenvolvimento do curso revelado pelo arrependimento da escolha.

Ao aplicarmos as perspectivas que motivam as escolhas dos estudantes sob a categorização do nível de motivação para o ingresso no curso, proposta por Dionísio (2001), percebemos que elas se referem a disposições que aproximam das motivações apresentadas pelos nossos sujeitos. No entanto, queremos destacar que não percebemos no momento das conversas manifestações de tensão, quando os sujeitos falavam sobre o contexto e as circunstâncias que se encontravam no momento da “escolha” do curso. Apenas ficou evidenciado por todos os sujeitos, que não existia um projeto escolar, nem tão pouco projeto profissional futuro, nem trajetória acadêmica, construída antes da escolha do curso.

Este fato fica evidente quando os sujeitos afirmam que seus pais e familiares próximos não participaram de suas escolhas, deixando-os livres para definir se continuariam os estudos ou iriam para o mercado de trabalho, demonstrando apoio para qualquer curso escolhido e orgulho pelos sujeitos terem logrado êxito no ingresso à universidade, seja qual tenha sido o curso “escolhido”. No entanto, podemos inferir, indo além do olhar proposto por Dionísio (2001), que pode haver um projeto futuro que suplanta a ideia de escolha do curso em si e de uma área profissional, quando os sujeitos e suas famílias estão em busca de mudança das condições sociais de origem que lhe

impõem o sentimento de exclusão social. Sob esta perspectiva o projeto futuro pode ser compreendido pela busca por ascensão social, que assegure aos sujeitos melhores condições socioeconômicas e culturais, através do curso que lograram êxito do que aquela oferecida por suas famílias.

A seguir buscamos refletir sobre as motivações que os estudantes elaboram ao justificar as escolhas dos cursos que estão realizando, para categorizar as falas dos sujeitos. Quando LB1 afirma: “*Eu ia fazer **Química**, lá em Cuiabá, até passei, mas meus pais não tinham condições de me sustentar, então tive que fazer aqui o que tinha.*”, apresenta uma escolha consentida e constrangida, pelo numerus clausus, pois desejava fazer um curso e teve que se adequar ao que havia na instituição de sua cidade. Quando tenta encontrar uma explicação para a “troca” de curso argumenta para si: “*ah... vou fazer **Biologia**, sei que na oitava série eu vou trabalhar também com **Química e Física**”, revela uma sobreposição dos critérios racionais que direcionam para o custo/benefício.*

LB2 ao dizer: “*Eu inicie **Fisioterapia**, mas era um curso particular e caro* [...] “*resolvi fazer universidade pública, porque eu podia estudar de graça*” [...] “*Vi que o contato com animais seria melhor, teriam práticas que também envolvem cuidados, aí resolvi fazer **Biologia**.*”, demonstra que a troca do curso visa assegurar sua continuidade nos estudos, sendo esta uma realização pessoal e o esforço em encontrar alguma semelhança nos cursos, quando justifica que os dois cursos “*teriam práticas que envolvem cuidados*” revela sua busca pela realização profissional.

Ao ouvir LL3, quando diz: “*Eu pensava em fazer **Agronomia ou Direito**.*” [...] “*tentei Agronomia duas vezes e não passei*” [...] “*eu pensei então em fazer **Contabilidade***” [...] “*mas não passei*” [...] “***Letras** foi assim, um vestibular que eu fiz sem estar nada entusiasmada, aí eu passei.*”, identificamos que essa foi uma escolha por eliminação, com sentido. Sendo eliminada de todos os outros cursos “desejados”, dá sentido à escolha do curso na falta de uma motivação especial. LL4 justifica que: “***Letras** não foi minha primeira opção, eu tentei **Biologia**, acabei não passando. Aí nem sabia o que fazer, um amigo me incentivou fazer **Letras***”. Percebemos que é uma escolha pela escolha, com sentido. A fala deixa transparecer que qualquer curso escolhido não tem motivação explícita, revelando um sentido na ausência de motivação.

Na fala de LM5: “*Eu escolhi **Matemática**, por ter facilidade com essa matéria. Eu não senti vontade de fazer mais nada*” [...] “*eu pensei simplesmente que era uma matéria que eu gostava e sempre tive facilidade*”, identificamos que há uma tentativa de argumentar sua escolha buscando o motivo “vocaçãõ” de forma inequívoca, mesmo

que o termo vocação não tenha sido utilizado, mas direciona para uma vocação intelectual, que pode definir essa escolha com sentido. Argumenta LM6 que: “*eu não sabia nem dizer o que eu queria fazer*” [...] “*queria muito fazer **Engenharia Civil**, mas era particular e em outra cidade*” [...] “*Então resolvi fazer **Matemática** porque gostei da experiência no ensino médio, de estar lá na frente, quando um professor passava um trabalho para explicar, eu me saia bem, principalmente em Matemática.*” Podemos observar que a primeira opção se apresenta como uma opção não preferencial ou não autêntica, definido uma escolha com sentido, quando busca justificativas que aproximam a ideia de vocação intelectual.

LP7 mostra que sua intenção não era fazer Pedagogia, sua primeira intenção era ser enfermeira, mas como não conseguiu a pontuação necessária, buscou inspiração em sua madrinha para ingressar na segunda opção, como podemos ver: “*Minha primeira opção foi **Enfermagem**, queria cuidar do meu pai, e como segunda opção eu escolhi **Pedagogia**. A primeira opção não deu então eu entrei nesse curso por influência da minha madrinha que é pedagoga e eu admiro muito.*” Podemos perceber que as duas opções têm relação com uma lógica profissional, sendo que a Pedagogia se revela em uma escolha com sentido por eliminação.

Ao relatar a escolha do curso LP8 relembra: “*O primeiro vestibular que eu prestei foi para **Geografia**, fiquei em 52º lugar e não fui chamada. Então fui trabalhar com projetos sociais e senti que essa atividade se aproximava da educação, então resolvi fazer **Pedagogia**.*” Há uma escolha do curso por eliminação, com sentido. Podemos perceber a busca do sentido de sua escolha, pela trajetória profissional anterior que lhe direcionava para a área da Pedagogia. A motivação para esta escolha se assemelha a muitos casos, no campo da docência, pois, muitos professores iniciam suas atividades pedagógicas e posteriormente sentem necessidade de qualificação para fundamentar suas práticas e agregar valor profissional em seu trabalho. Essa é sem dúvida uma escolha com sentido, motivada pela necessidade de profissionalizar a atuação pedagógica informal.

Ao buscar sentido às suas escolhas profissionais, tornam-se visível que não há um projeto profissional futuro propriamente dito, o que os estudantes manifestam é um desejo de ingressar em determinado curso e que a docência não se apresenta como primeira opção para a maioria dos estudantes. Assim, o que está ocorrendo não é a substituição de um projeto profissional desejado por um projeto profissional possível, mas a substituição de um desejo, de uma intenção profissional idealizada por uma possibilidade real de ingresso à universidade. Deste modo, evidenciamos três

justificativas que fortalecem a ideia de que o curso que os estudantes lograram êxito, pode não ter sido o desejado durante o ingresso à universidade:

a) sentir-se impedido de ingressar em curso desejado, pela dificuldade de permanência fora de seu domicílio, tendo que se adequar aos cursos disponíveis mais próximos;

b) sentir-se obrigado abandonar um curso em universidade particular que lograram êxito, para ingressar em um curso em universidade pública; e,

c) não conseguir lograr êxito no curso desejado pela alta competitividade, sentindo-se obrigado a ingressar em um curso que apresenta baixa competitividade.

Porém, ao analisar as circunstâncias que os estudantes justificam para direcionar o ingresso nos cursos de licenciatura, percebemos uma diversidade de motivações que podem ser classificadas em: identificação com alguma disciplina; crença em sua vocação para a área escolhida; facilidade de aprovação no curso; circunstâncias econômicas; influência da família e amigos; simplesmente seguir em frente com os estudos. Mesmo estando evidente que cursar uma licenciatura não estava em suas perspectivas profissionais, a maioria dos estudantes sente necessidade de encontrar uma lógica para suas escolhas que justifique o ingresso na área da docência, estando de modo mais específico relacionada com a área de conhecimento de cada curso.

Deste modo, os estudantes apresentam uma semelhança de justificativas que os diferem a partir das áreas de conhecimento que escolheram cursar, como podemos ver: o sentido da escolha do curso para os estudantes de letras não tem nenhuma relação com a área de formação ou com a intenção de ser professor; o sentido da escolha do curso para os estudantes de biologia mostra a busca de relação entre os cursos desejados e os cursos possíveis; o sentido da escolha do curso para os estudantes de matemática, manifestam gosto pela disciplina de matemática, prazer em estudar e uma sensibilidade para ensinar; e, o sentido da escolha do curso para os estudantes de pedagogia apresenta relações com a docência, envolvendo experiências pedagógicas e influência de professores no meio familiar.

Podemos observar, pelos argumentos dos estudantes, que as circunstâncias socioeconômicas e culturais podem não favorecer o ingresso no curso desejado, mas não tem sido impedimento que acreditem no próprio potencial de ingresso à universidade, assumindo que seus projetos pessoais e profissionais podem sofrer novos direcionamentos com foco na empregabilidade. Ou seja, quando afirmamos que entrar na universidade torna-se mais importante do que a escolha do curso, estamos enaltecendo as

atitudes de enfrentamento e busca de superação da condição social de origem, pelos estudantes, demonstrando que nesse contexto adverso o ingresso à universidade pode ser muito comemorado independente da área profissional seguida.

Então, a entrada na universidade marca a possibilidade de transformação das perspectivas pessoais e profissionais, ainda que um pensamento utilitarista direcione o olhar para o mercado, a sobrevivência e o status social que a futura profissão potencializa no momento de decidir uma carreira profissional. Assim, as perspectivas atuais que se apresentam aos sujeitos para a área da docência, não têm direcionado para um futuro promissor, pela desvalorização social predominante que desestimula o ingresso na carreira docente. Talvez esse entendimento ajude explicar porque a maioria dos estudantes não apresentaram como primeira opção a área da licenciatura.

4.3 SER PROFESSOR: ESCOLHA DESEJADA OU ESCOLHA POSSÍVEL?

Ao se aproximar do final do ensino médio é muito comum a discussão sobre seguir ou não os estudos entre os colegas e familiares. Neste momento a valorização das profissões é muito debatida no interior de algumas famílias, principalmente aquelas provenientes de condições socioeconômicas que favorecem esse momento de escolhas profissionais. Ocorrendo de forma diferente no caso dos nossos sujeitos, provenientes de classes populares. Os cursos disponíveis em suas cidades são elementos de grande polêmica, principalmente para os alunos que percebem que seguir estudando significa “sacrificar” a família ou a si mesmo numa dupla jornada. A possibilidade de estudar fora, o sonho do curso desejado aos poucos vai sendo descartado, ficando disponíveis para “escolha” os cursos “possíveis”, oferecidos nas cidades ou nas proximidades onde residem os sujeitos ou para a “escolha” do adiamento da entrada na universidade para ingressar no mundo do trabalho, dada a emergência socioeconômica.

Pela falta de disponibilidade de alguns cursos desejados pelos nossos sujeitos, a necessidade de trabalhar para complementar o sustento da família e a dificuldade de aprovação no processo seletivo (vestibular, SISU), para ingresso em determinados cursos também vão limitando o rol de possibilidades profissionais. Passam a compreender que escolher uma profissão vai além de simplesmente gostar dessa ou daquela área, de acreditar que agregam características para ser esse ou aquele profissional. Podem não compreender claramente, mas sentem que as opções profissionais sofrem influência do contexto socioeconômico e cultural em que os sujeitos estão envolvidos, bem como as

relações entre indivíduo e sociedade, principalmente quando olham para o universo de possibilidades profissionais e relacionam com suas possibilidades reais.

Além desses elementos apontados a entrada na universidade ainda é marcada pela necessidade de uma formação anterior que favoreça seu acesso. Ciente de que sua formação anterior não apresenta uma qualidade competitiva favorável e que a disputa por uma vaga na universidade é altamente seletiva, constroem uma avaliação auto seletiva e auto excludente em relação às suas chances objetivas e passam a traçar estratégias de ingresso favoráveis, considerando sua realidade excludente, direcionando o olhar para cursos que apresentam menor competitividade no ingresso.

Segundo Zago (2006, p. 232), esse cenário marca o fenômeno da “auto-exclusão”, identificado por vários estudiosos, que apontam ter havido um aumento significativo no número de alunos do ensino médio público, que apresentam baixa autoestima frente à sua realidade socioeconômica e cultural, acabam por desistir de tentar a entrada na universidade sem sequer se submeter às provas seletivas de ingresso. Ainda este autor se questiona sobre a existência de fato da tal “escolha” do curso superior, para os que ousam superar a autoestima baixa e tentam ingressar na universidade, sendo oriundos de classes sociais menos favorecidas.

Sendo assim, esse momento não corresponde propriamente a uma escolha é um momento de adequação auto seletiva, escondendo questões fundamentais que selecionam os sujeitos pelas suas condições socioeconômicas e culturais de origem, direcionando para sua realidade objetiva e impulsionando para “escolhas possíveis”, que apresentam menor risco de fracasso. No entanto, essa análise de que a escolha pela carreira profissional tenha correspondência com a condição socioeconômica e cultural dos estudantes não é determinista e nem absoluta, funcionando mais como parâmetro realista para evidenciar a probabilidade.

Pudemos perceber que o status profissional da futura carreira não tem sido o principal fator a influenciar as “escolhas” dos cursos para ingresso no ensino superior. Na maioria dos casos os cursos escolhidos pelos sujeitos são direcionados pela realidade socioeconômica, cultural e geográfica que o sujeito se encontra naquele momento de sua vida. Para entender melhor o cenário e os fatores que influenciaram as escolhas de nossos sujeitos, apresentamos os cursos oferecidos pela UNEMAT, na região em que este estudo se desenvolve, considerando que é uma universidade pública que está no universo de opções geograficamente próximas aos locais de moradia.

No *Campus* de Tangará da Serra, são oferecidos: Cursos integrais diurnos: Enfermagem, Engenharia Civil, Agronomia, Licenciatura e bacharelado em Biologia; Cursos parciais, noturnos: Licenciatura em Letras, Contabilidade, Administração. No *Campus* de Barra do Bugres, são oferecidos: Cursos integrais diurnos: Arquitetura e Urbanismo, Engenharia de Alimentos e Engenharia de Produção Agroindustrial; Cursos parciais noturnos: Ciências da Computação, Licenciatura em Matemática. No *Campus* de Cáceres são oferecidos: Cursos integrais diurnos: Agronomia, Enfermagem, Medicina. Cursos parciais noturnos: Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Geografia e Licenciatura em História; Cursos parciais diurnos: Ciências da computação, Direito, Computação, Contabilidade e Educação Física.

Os fatores que direcionaram os sujeitos para os diferentes cursos de licenciatura, são muito semelhantes. Em geral argumentam carência socioeconômica e cultural, envolvendo razões diversas que impedem a oportunidade de cursar áreas que julgam ser economicamente mais rentáveis. A localização da instituição mais próxima das cidades onde moram e a dificuldade de subsistência longe de suas famílias também são fortes argumentos para desenvolver seus estudos na região. Esse fato inclusive tem influenciado a expansão da Universidade do Estado de Mato Grosso, que tem como sua principal característica ser uma instituição de ensino superior interiorana.

Entre os fatores que influenciam as escolhas de cursos superiores para formação em áreas profissionais futuras, identificamos ao menos quatro características comuns que direcionam os sujeitos para a área da licenciatura:

a) O desejo de cursar uma determinada área é diminuído pelas dificuldades econômicas, então buscam justificativas frente à realidade que se impõe e optam por cursos que tem alguma ligação com a área desejada, como uma forma de conformação estratégica;

b) A tentativa de ingressar em vários cursos, não logrando êxito em seus objetivos, escolhem um curso de baixa concorrência, em que a preparação obtida lhe oportuniza ser aprovado, assumindo suas limitações cognitivas;

c) A escolha do curso por ter conhecimentos proximais de área, caracterizando ausência de um sentido profissionalizante; e,

d) Assumem suas limitações preparatórias e realizam escolhas possíveis e racionalizadas, descartando a possibilidade de ingresso em áreas de maior competitividade, levando em consideração a possibilidade de lograr êxito em áreas de

formação que apresentam baixa concorrência, promovendo uma auto exclusão estratégica.

Podemos então inferir que ao se preparar para ingressar em um curso superior, os sujeitos levam em conta suas condições econômicas e sociais, promovendo auto seleção prévia que os direciona para cursos em instituições próximas de suas residências, voltando o olhar para cursos que apresentem facilidade no ingresso pela baixa concorrência e que sejam oferecidos em universidades públicas, pela acessibilidade econômica. Esse processo de escolha faz com que os sujeitos, cientes da condição social de origem, assegurem condições não apenas para seu ingresso na universidade, revelando um olhar macro vislumbram possibilidades para sua permanência e conclusão do curso escolhido. Desta forma compreendemos que o ingresso na universidade na área das licenciaturas não se revela uma **escolha desejada**, mas uma **escolha possível**.

4.4 MARCAS DE PROFESSORES PARA A ESCOLHA DA DOCÊNCIA

Ao envolver estudantes de diferentes licenciaturas, instigando-os à construção de um olhar retrospectivo sobre a sua trajetória escolar, pudemos perceber nos capítulos anteriores que estes sujeitos tem uma história de rupturas e mudanças que exige compreensão das diferentes linguagens e dos rituais de passagem que segundo Coulon (2008, p. 147), são fases repletas de ambiguidades, compreendidas como tempos de aprendizagem do ofício de aluno na educação básica. Nesse período, ao mesmo tempo em que aprendem ser alunos, os sujeitos têm uma relação indireta de aprendizagem do ofício do professor, compreendendo com Silva e Nascimento (2014, p. 284), que o processo de aprendizagem ocorre nas relações com os outros por meio da experiência e os sentidos da docência, são construídos nas redes de interdependências que unem estudantes e professores, durante a trajetória escolar.

Como vimos, os estudantes passam por processos de adaptação, tendo contato com diferentes professores, que lhes oportunizaram a construção de múltiplas imagens docentes, sendo internalizadas em diferentes ambientes de aprendizagem envolvidos em uma multiplicidade de contextos sociais, econômicos, culturais e institucionais. Pudemos perceber que a influência das interações sociais e das práticas pedagógicas docentes, vivenciadas antes do ingresso nos cursos de licenciatura propriamente dito, contribuíram de forma direta ou indireta com a “opção” pela formação à docência.

Deste modo, entendemos que a construção do sentido de ser docente, envolve as experiências passadas que permitem construir imagens sobre a docência, quando os sujeitos se encontravam como alunos da educação básica, somados a experiências mais recentes, na condição de estudantes de cursos de licenciatura, tendo um foco mais direto sobre o ofício docente. Segundo Silva e Nascimento (2014, p. 287), “O vivido no passado e as experiências do presente constituem-se, dessa forma, como fonte de aprendizagem, um meio de associação de saberes, de valores e crenças sobre o que é ser professor.”.

No entanto, entendemos que é no processo de formação inicial para o magistério que estarão sendo construídos os fundamentos que subsidiam as opções e intenções profissionais de forma reflexiva e crítica que serão consolidados ao longo da carreira profissional, influenciando a construção da identidade profissional que se desenvolve de forma dinâmica em meio a um processo que é ao mesmo tempo histórico e social. Entendemos, portanto, que o contato primário com relações pedagógicas docentes, constitui uma base de conhecimentos que pode influenciar a construção identitária docente, sendo ampliada e explorada de forma mais objetiva nos cursos de licenciatura, contribuindo para o início de uma construção profissional da docência.

A construção da identidade profissional docente começa a ser desenhada de forma inconsciente desde o início da vida escolar, enquanto alunos, através do contato com práticas pedagógicas docentes e se transformam em “escolhas” profissionais conscientes com o ingresso nos cursos de licenciatura. Muito embora, como vimos anteriormente, essa escolha profissional nem sempre é uma opção desejada, sendo muitas vezes direcionada pela conjuntura socioeconômica e cultural dos estudantes, associada às condições de disponibilização de acesso e permanência nos cursos. Porém, acreditamos que essa construção identitária docente, se desenvolve em espaços de formação estruturados socialmente e são permanentes ao longo da carreira profissional.

Ao instigar reflexões acerca do processo de formação à docência, pudemos perceber nos momentos de conversa com os estudantes, que eles compreendem ser um processo de aprendizagem lento, que se desenvolve em meio a múltiplas experiências marcadas por avanços, retrocessos, perspectivas e contradições, sendo segundo Arroyo (2011, p. 124), um aprendizado que se inicia com as primeiras vivências com professores na infância e segue por toda a vida, envolvendo dimensões pessoais e profissionais. As imagens que marcam as experiências vividas pelos estudantes, envolvendo relações sociais com docentes, como pudemos ver, quando se referem às práticas pedagógicas de suas professoras da infância e também quando enfatizam a diversidade de perfil prático

pedagógico dos muitos professores que vão sendo agregados em sua vida escolar e que permanecem em suas lembranças, contribuem para a construção de diferentes representações sobre ser professor.

Passam pela vida dos estudantes diferentes tipos de professores e o convívio por dias, meses e anos, deixam marcas que de forma manifesta ou latente vão sendo transferidas para o processo de formação à docência, influenciando a construção da identidade docente. Segundo Pimenta (2012, p. 66), a construção e o fortalecimento da identidade docente, assim como o desenvolvimento de convicções em relação a essa profissão envolvem as condições de trabalho e de formação, assim como o reconhecimento social da docência enquanto categoria profissional. Daí a importância de dar voz a estes futuros professores, permitindo que desenvolvam reflexões acerca das representações construídas sobre as práticas profissionais de seus professores, permitindo externar a influência dessa trajetória formativa na construção do sentido de ser professor para eles próprios, dando visibilidade a uma diversidade de concepções que estruturam o projeto de formação à docência ao qual se encontram submetidos.

Nessa trajetória formativa os estudantes têm contato com traços de práticas pedagógicas tradicionais ou novas que vem sendo reproduzida ou reconstruída socialmente a cada nova geração de professores, configurando o processo de socialização profissional docente. Sob a perspectiva das imagens e autoimagens sobre a docência, Arroyo (2014, p. 125), enaltece que as práticas pedagógicas cotidianas estão impregnadas de lições de como ser professor, destacando que as atitudes docentes carregam em si a ideia de estar sendo dito o tempo todo: “se um dia você for professor (a) é assim que deverá ser”.

Podemos entender que as experiências pedagógicas docentes, positivas ou negativas, marcam a memória dos estudantes, independente se serão ou não futuros professores. No caso de estudantes que ingressam em cursos de licenciatura, ao optar pela carreira profissional docente, essa **retrospectiva** memória pedagógica de suas experiências passadas na condição de alunos/estudantes, não são apenas lembranças, elas podem se tornar referências a serem seguidas por eles, quando estiverem na condição de efetiva de professores, dependendo como essas experiências são exploradas no processo de formação inicial. O nível de compreensão crítica que estes estudantes de cursos de licenciatura desenvolvem, a respeito de suas experiências práticas vivenciadas no período de escolarização básica, assim como no período da formação inicial à docência, depende de uma formação qualificada que lhes permita compreender que existem diferentes

práticas pedagógicas que se fundamentam em diferentes epistemologias e resultam em princípios fundamentais que tem implicações diretas sobre o saber ensinar e sobre o aprender a aprender, influenciando a construção identitária docente, ou seja a construção do sentido de ser professor para eles próprios.

A memória das práticas docentes vivenciadas na condição de estudantes, é um pressuposto importante para compreender que a forma como os professores desenvolvem sua identidade docente tem implicações no processo de ensino-aprendizagem, presente em suas lembranças. Compreender as características dessas práticas pedagógicas se configura numa possibilidade de reflexão sobre a construção da identidade docente a partir de lembranças positivas e negativas, pondo em evidência a existência de uma diversidade de concepções que não sustentam um único modelo de professor ideal. É esse desafio que nos propomos compreender a seguir.

CAPÍTULO 5

CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA

Durante os momentos de conversa, ao se referirem sobre as especificidades disciplinares e sua real formação à docência, os estudantes buscam de forma sintética dar visibilidade à estrutura dos cursos dando ênfase para algumas disciplinas, destacando práticas pedagógicas que julgam importantes para a construção da sua identidade profissional docente. Também mostram contrassensos entre a proposta curricular do curso e as práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores-formadores, revelando que não passa despercebido um olhar reflexivo sobre seu contexto formativo que desperta um sentimento de fragilidade sobre sua formação docente e um sentimento de insegurança em relação à construção identitária profissional, dando visibilidade para a falta de convicção em assumir ou não a carreira docente.

Os estudantes levantam reflexões importantes acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores-formadores, sobre a organização curricular, sobre o sentido dos cursos de licenciatura e sua relação com a atual realidade das escolas, mostrando a influência desse contexto formativo no processo de construção de sua identidade profissional à docência. Apresentam um cenário em que se revelam importantes aprendizagens sobre a docência, assim como deficiências no processo de aprender a ensinar tendo como resultado desistências e reprovações durante os cursos, sendo atribuídas às suas dificuldades socioeconômicas e culturais, assim como ao processo de socialização acadêmica, tendo implicações na estrutura curricular dos cursos e na cultura pedagógica de seus professores-formadores que são, em certa medida, amparados pela racionalidade universitária burocrática.

5.1 O OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO À DOCÊNCIA.

Em suas reflexões os estudantes fazem alguns recortes exemplificando o contexto de aprendizagem submetido, relativos à construção identitária docente. Dão ênfase para algumas disciplinas que acreditam ser fundantes em seu processo formativo docente, destacando práticas de seus professores-formadores que julgam positivas para a

construção da aprendizagem profissional à docência, assim como evidenciam situações de aprendizagem que limitam a possibilidade de aprender a ensinar, presentes na prática de alguns professores-formadores.

Tais práticas põem em dúvida as capacidades cognitivas dos estudantes, colocando-os numa condição de marginalização que resulta em reprovações e desistências para uns, produzindo uma perspectiva de desimplicação, segundo Paivandi (2014), enquanto “os sobreviventes” se subdividem em dois grupos: estudantes que interpretam a realidade vivida como um contexto desafiador para fortalecer sua identidade docente, organizando-se estrategicamente em pequenos grupos que se mantêm resistentes, revelando perspectivas compreensiva e de desempenho e estudantes que não se sentem comprometidos, tocados, conquistados, envolvidos com a formação profissional docente e se isolam, apenas levam o projeto acadêmico em frente, adotando um comportamento minimalista, sem conseguir se ver como futuros professores.

Sob uma visão tecnicista os estudantes enaltecem que o conhecimento didático sobre conteúdo específico deixa a desejar, sendo entendido através da combinação de conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada e conhecimentos pedagógicos e didáticos de como ensiná-la. Suas falas tornam evidente que há falhas na formação à docência, revelando dificuldades em dominar conhecimentos básicos para as áreas que estão sendo habilitados. Os estudantes de Letras reclamam entre outras coisas, da fragilidade formativa, principalmente nas disciplinas de língua estrangeira. Do mesmo modo, os estudantes de Pedagogia afirmam que o curso não consegue lhes ensinar a alfabetizar. Os estudantes de Biologia assumem que acabam esquecendo que também estarão se formando professores, pois até a metade do curso a área da docência é muito pouco explorada, enquanto os estudantes de Matemática reclamam entre outras coisas, sobre a falta de oportunidade para desenvolver práticas pedagógicas que assegurem a competência docente para ensinar, sendo este olhar entendido por todos os estudantes como uma fragilidade importante no processo de construção de sua identidade profissional docente, se configurando em reclamação generalizada por todos os estudantes envolvidos na pesquisa.

Os estudantes reconhecem que existem fragilidades de ordem estrutural nos currículos, como a separação das disciplinas essencialmente teóricas até a metade do curso e as disciplinas práticas oferecidas mais ao final, inclusive tendo disciplinas essenciais que são oferecidas após a realização de estágios. No entanto, conseguem perceber a necessidade das etapas que organizam o currículo e revelam ter consciência de

que os cursos de licenciatura não conseguem dar conta da totalidade da formação docente que sabem ser um processo de formação permanente. Também conseguem perceber que existem disciplinas e projetos de extensão voltados para a formação pedagógica, como o caso do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que buscam preparar para a docência, assim como professores-formadores competentes na tarefa de explorar o sentido das práticas profissionais docentes, conseguindo conquistá-los, encantá-los, tocá-los, envolvê-los na desafiadora aventura profissional de ser professor, proporcionando conhecimentos fundamentais sobre a prática docente tais como: conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo enquanto identidade docente (como se ensina).

Pudemos perceber que os estudantes dos cursos de Letras, Biologia e Matemática sentem-se inseguros para assumir a docência como profissão, ao relacionar sua formação com a realidade das escolas, enfatizando dificuldades enfrentadas em seus estágios. Enquanto que os estudantes do curso de Pedagogia, mostram-se mais suscetíveis para assumir a docência como profissão, ao demonstrar que conseguem compreender as dificuldades desse universo pedagógico, revelando ter ciência de que a aprendizagem profissional é um processo contínuo que não está preso na matriz curricular dos cursos, nem nas práticas pedagógicas de seus professores-formadores. No entanto, todos os estudantes mostram-se reflexivos sobre a qualidade de sua formação, deixando visível que a construção da identidade profissional, para eles, passa pela forma como a formação docente encontra-se estruturada, mas também depende do compromisso deles próprios.

Ao enfatizar que os cursos são muito teóricos, destacam que sentem necessidade de mais oportunidades para estar em contextos de prática, pois situações cotidianas voltadas para ao chão da escola são muito pouco exploradas durante as disciplinas. Sentem que as disciplinas deixam a desejar quando deveriam aproximar saberes teóricos e práticos, promovendo reflexões articuladas, potencializando a compreensão de como se constroem as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Sendo assim, sentem que fica para eles próprios a tarefa de aprender sozinhos como ensinar, quando estiverem em situações de prática docente, deixando evidente que no processo de formação ao qual se encontram submetidos falta incorporação de abordagens atualizadas e coerentes com os desafios da realidade educacional para a qual estão se profissionalizando.

Os estudantes do curso de Biologia lembram que se encontram submetidos a uma estrutura curricular prevista no Projeto Pedagógico do Curso (PPC 2010; PPC 2013),

que ao mesmo tempo forma bacharéis e licenciados. Entretanto, percebem que a docência se encontra obnubilada no interior da trama disciplinar, uma vez que a habilitação bacharelesca é privilegiada até o meio do curso e a habilitação à docência fica solta na estrutura curricular, sendo descoberta pelos estudantes ao serem desafiados a se envolver com as práticas pedagógicas previstas nas atividades de estágio, no final do curso.

Ao serem questionados sobre o que faltou nesse processo de formação, que oportunizassem aprender a ser professor, em geral os estudantes se queixam da carga horária de algumas disciplinas pedagógicas, apontando para a Didática, como uma disciplina que pouco oportunizou experiências pedagógicas ficando essencialmente no campo do debate teórico. Ainda sobre essa disciplina, revelam que esperavam muito mais dela, acreditando que estaria instrumentalizando suas práticas pedagógicas e desenvolvendo habilidades profissionais docentes. Deste modo, revelam certa decepção com a condução das atividades reflexivas sobre as práticas pedagógicas no decorrer de suas licenciaturas, uma vez que havia expectativas de ouvir menos sobre a escola e os processos de ensino e aprendizagem e vivenciar mais experiências pedagógicas na condição de docentes iniciantes.

Podemos observar que essa divisão de habilitações no curso de Biologia prioriza a formação do pesquisador deixando a licenciatura em segundo plano, prejudicando a construção da identidade docente. Pela organização curricular do curso e pelo universo de possibilidades profissionais voltadas para o bacharelado, os estudantes não se sentem em meio a um processo de formação docente, até a metade do curso. Quando começam a surgir disciplinas voltadas para área da licenciatura, estas são essencialmente teóricas, revelando uma frágil conexão com o campo de atuação profissional docente, podendo ser analisada a partir da matriz curricular no apêndice.

Os estudantes sentem que estão recebendo uma formação docente superficial, em que lhes são apresentados alguns conteúdos voltados à área da licenciatura, como uma forma de cumprir o currículo acadêmico previsto. Reclamam dizendo: “*não aprendemos nada específico voltado para ensinar a dar aulas*” ou que “*os assuntos eram voltados para a área da licenciatura, mas não envolvia aprender dar aula*”, ou ainda “*Vimos teoria sobre a organização da escola, sobre os sociólogos da educação, sobre as teorias da aprendizagem, mas a prática ficou muito a desejar*”. Pelas falas, podemos perceber que eles sentem que estão passando pelos conteúdos, sem ter a oportunidade de (re) significá-los a partir de uma formação-ação que oportunize o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre realidade. Não sentem que estão recebendo uma sólida formação

teórica que esteja articulada a realidade proporcionando uma instrumentalização técnica para nela intervir. (PIMENTA, 2012, p. 68).

Podemos entender que a divisão curricular entre bacharelado e licenciatura, no curso de Biologia, tem como propósito ampliar as oportunidades profissionais dos estudantes, oferecendo duas habilitações articuladas com as expectativas de empregabilidade no mercado de trabalho. Nesse sentido, não acreditamos que o fato de oferecer mais de uma habilitação profissional esteja fragilizando a formação docente proposta. Pelo contrário, acreditamos que as duas perspectivas profissionais podem ser mais bem exploradas de forma articulada, uma vez que o bacharelado se volta para a formação do pesquisador, proporcionando uma vasta formação teórica específica na área biológica, que pode perfeitamente ser articulada com os conhecimentos da área pedagógica.

Segundo os estudantes do curso de Letras, no Projeto Pedagógico do Curso, a estrutura curricular encontra-se organizada para oferecer uma formação voltada essencialmente para a licenciatura, como pode ser comprovado a partir do olhar sobre a matriz curricular no apêndice, tendo como principal objetivo “formar professores de línguas portuguesa e estrangeira e suas respectivas literaturas para atuarem no ensino fundamental, médio e superior.” (PPC, 2010). Ou seja, o curso propõe formar professores que tenham o domínio de conhecimentos específicos na área da linguagem, da gramática, das literaturas, das línguas estrangeiras, etc.

No entanto, evidenciam que está ocorrendo uma frágil formação conteudista que mais se aproxima de um bacharelado ou de um ensino médio melhorado, pois as competências pedagógicas que envolvem a aprendizagem profissional à docência, estão sendo transferidas para os estudantes, esperando que estes tenham capacidade de ensinar no momento que estiverem em contato com a prática profissional. Segundo Pimenta, (2012, p. 77), esse pensamento é proveniente da concepção aplicacionista, que vê uma relação dicotômica entre teoria e prática, sendo também compreendida como polos associados, diferentes, mas não opostos. De modo que a teoria tem primazia sobre a prática, sendo a prática a aplicação da teoria, permitindo ser aprimorada. Nessa perspectiva, comumente a prática tem se conformado à teoria.

Segundo LL3:

“O curso deve preparar uns 50%, para ser professor, pois é muita teoria. Na disciplina sobre sintaxe, não aprendi direito o conteúdo e não aprendi a ensinar. Eu poderia aprender a ser professora se tivesse aulas práticas, porque preciso

entender como é que se ensina para fazer meus alunos aprenderem. [...] O curso é uma utopia porque você vê uma escola que não existe na realidade. [...] Os conteúdos são despejados, aquele monte de literatura, aquele monte de inglês, você aprende a estrutura da língua, mas não aprender falar, não aprende ensinar, então como ensinar o que não sei? O que a universidade passa é que você tem que aprender o conteúdo para saber ensinar quando for professora. Nós não aprendemos ensinar na faculdade como é que vamos fazer para “passar” para os alunos esse conteúdo? Porque a preocupação dos professores é nos passar o conteúdo, como se sabendo o conteúdo já podemos ensinar.” (LL3).

A fala acima permite perceber que o currículo implementado não oferece uma perspectiva de formação interdisciplinar, ao contrário, as disciplinas são desenvolvidas de forma isolada e divorciadas do contexto escolar, tornando evidente a centralidade dos conteúdos pela forma como as práticas pedagógicas são desenvolvidas, fazendo com que os estudantes sintam que há uma carga de informações sendo “despejadas” sobre si. Assim, a forma como essas disciplinas são trabalhadas, não tem assegurado qualidade na aprendizagem dos conteúdos e a compreensão do processo pedagógico de aprender a ensinar e de construção de estratégias pedagógicas também deixa a desejar.

Os estudantes também demonstram desenvolver um olhar conteudista ao acreditar que, se houvesse maior carga horária em algumas disciplinas específicas, as dificuldades pedagógicas deles seriam supridas. Por outro lado, ao perceberem que a formação deles, enquanto futuros professores, ocorre muito distante da vida nas escolas, isso desperta uma reflexão crítica direcionando o olhar sobre o processo de formação à docência. Conseguem então perceber que a fragilidade de sua formação docente não está na falta de carga horária em determinadas disciplinas, está na ausência de articulação entre teoria-prática que lhes aproxime da realidade social das escolas, dando suporte para que desenvolvam um olhar crítico sobre a docência e compreendam a importância em desenvolver a sua própria autonomia pedagógica, para programar propostas educativas criativas, numa perspectiva inovadora. A fala de LL4 ilustra esse sentido:

“Num curso que está formando para ser professor ter uma disciplina de Didática é pouco, agora Gramática, Morfologia, Fonética, Sintaxe, para um curso de quatro anos ter uma disciplina de cada é meio sem lógica, quase ninguém aprendeu essas matérias. Agora as disciplinas de línguas estrangeiras que tem quase no curso todo, só serão bons professores quem fez cursinho fora, porque a universidade não prepara para enfrentar a realidade das escolas, tem aluno que sabe melhor que professor. Entre a universidade e a escola há uma lacuna. Você tem que ter domínio do conteúdo, mas se não tiver controle da sala, não souber lidar com várias situações que ocorrem na escola, você não está preparado para ser professor. Mesmo que tivesse mais carga horária em Didática, seria ilusão, porque o que você aprende na universidade, quando chega à prática é tudo diferente. A formação oferecida no curso é muito fictícia,

os professores falam de um mundo imaginário, uma vez no mundo real você tem que meter a cara, você tem que conhecer esse mundo real.” (LL4).

Como vimos na fala acima, os estudantes do curso de Letras, põe a mostra que disciplinas voltadas para a língua estrangeira, não conseguem assegurar uma formação consistente, para que se sintam competentes para atuar, por exemplo, como professores na área da Língua Inglesa, sendo uma das disciplinas com maior carga horária no curso. Deixam entender, que para aprender uma língua estrangeira específica, de fato, precisam fazer cursinhos. Segundo eles, a frágil formação recebida concorre com os conhecimentos dos alunos que estão na educação básica, pois os conhecimentos teóricos oferecidos durante o curso não se aproximam da realidade das escolas, pertencendo a um “mundo imaginário”, como se sua formação estivesse afiliada a uma “pedagogia da ilusão”. Esse olhar reflexivo dos estudantes é uma clara demonstração de que não sentem que o curso está formando-os para um campo de atuação docente real.

Estando no final do curso, os estudantes revelam que sentem dificuldade para (re) significar os conteúdos de forma reflexiva, revelando dificuldade para articular teoria e prática, resultado de um currículo fragmentado que trata os conteúdos dissociados da realidade escolar. As falas mostram que ainda permanece presente no processo de formação docente uma cultura pedagógica distanciada de reflexividade sobre o próprio processo formativo, perpetuando uma formação acrítica com uma visão naturalista, que não abala a estrutura das relações simbólicas de poder, nela implicadas. (ANTUNES, 2011, p. 143).

Para os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, sua matriz curricular é essencialmente teórica e não oferece uma formação específica que prepare os futuros professores para as práticas pedagógicas da sala de aula. As atividades complementares presentes no currículo, pensadas para aproximar os futuros professores da realidade das escolas, são desenvolvidas “embutidas” nas disciplinas de forma fictícia, sendo exigido “trabalhinhos” que são computados como registro de práticas vivenciadas pelos estudantes.

Deste modo, nos parece que as Atividades Complementares, as quais é reservada uma carga horária significativa como pode ser comprovada na matriz curricular no apêndice, tendo a função de promover a ampliação da formação docente a partir de um conjunto de temáticas ligadas à área de conhecimento e a áreas afins, com a finalidade de contribuir com a construção da profissionalidade docente envolvendo os futuros professores nos espaços pedagógicos próprios da docência, nas ações de pesquisa e nas

ações de extensão, junto à comunidade escolar, sofrem uma “maquiagem” que é cumprida pelos estudantes, mesmo percebendo que essa “manobra” pedagógica pactuada por eles com seus professores-formadores contribui para fragilizar sua formação profissional à docência, como podemos ver na fala de LM5:

“A minha matriz curricular foi muito teórica, quase nada voltada para dar aula”. **As práticas curriculares aconteciam embutidas no decorrer do curso e aí ela desaparecia porque não havia práticas.** Sabíamos que deveria ter alguma prática, porque os professores diziam que precisávamos fazer um trabalho registrando alguma experiência para cumprir a carga horária das práticas, mas ninguém ia às escolas conhecer a realidade. Agora que estamos no final do curso tem práticas de verdade, nessas aulas aprendemos preparar aulas, oficinas tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio e expomos esses planos na faculdade mesmo.” (LM5).

Segundo LM6:

“No início do curso era mais teórico, você tinha a teoria e os cálculos. Você lia a respeito do que ia fazer, mas nunca preparava uma atividade, não aprendia ensinar. A gente só ouvia falar que tinha que ‘fazer assim’ em sala de aula, que deveria fazer de forma diferenciada, mas na verdade não tinha nenhuma aula que ensinava a fazer essa prática diferenciada. [...] agora no final do curso, com a mudança da matriz curricular entraram disciplinas práticas como: Prática do Ensino Médio, do Ensino Fundamental, de Modelagem Matemática. Nós aprendemos preparar aula, mas sem ter contato com os alunos, estudamos sobre um assunto, depois preparamos um modelo matemático, mas sem ir à escola, a aula é apresentada na faculdade.” (LM6).

Ao analisar as duas falas acima, percebemos que há uma clara semelhança tanto na estrutura das falas em si, assim como no olhar reflexivo dos estudantes sobre o próprio curso. Ambos reclamam a divisão de sua formação em disciplinas teóricas e disciplinas práticas e sentem que a estrutura do curso não ofereceu condições para ensinar a ensinar, enfatizadas por LM5 ao afirmar que: “*A minha matriz curricular foi muito teórica, quase nada voltada para dar aula.*” Complementadas por LM6, ao dizer que: “*No início do curso era mais teórico, você tinha a teoria e os cálculos. Você lia a respeito do que ia fazer, mas nunca preparava uma atividade, não aprendia ensinar*”.

Entretanto, ao se referir sobre a matriz curricular de sua formação, ambos assumem, que de fato, tiveram disciplinas que ensinaram planejar aulas, quando dizem “*Nós aprendemos preparar aula, mas sem ter contato com os alunos*”, porém não passaram de atividades desenvolvidas dentro da universidade para seus professores e colegas de turma, quando relatam o passo a passo desenvolvido, “*estudamos sobre um assunto, depois preparamos um modelo matemático*” [...] “*Não aplicamos na escola ele é apresentado para os colegas de curso e para o professor em forma de micro aula*”.

Professor e colegas avaliam como você se saiu nas explicações, se você for ver ainda não é pratica real. ” Podemos observar que ao serem instigados a pensar sobre seu processo de formação à docência, os sujeitos expõem sua condição de estudantes, ao mesmo tempo em que promovem um olhar reflexivo sobre as práticas pedagógicas a que são submetidos potencializando sua percepção crítica sobre tais atividades, conseguem perceber que são práticas de sala de aula fictícias, teatralizadas no espaço universitário, não conseguindo despertar o sentido de ser docente, pois, não estão presentes os desafios reais do chão da escola.

Quanto aos estudantes de Pedagogia, é possível perceber que a fragilidade identificada por eles em relação a sua formação, começa a ser revelada logo nos primeiros semestres, estando em meio ao processo de adaptação ao ambiente acadêmico. Sem compreender ainda sua condição de estudante e sem saber as consequências dessas falhas para sua formação profissional futura, os sujeitos lembram que ficavam longos períodos sem aula. Logo, aprenderam a se articular e então pediam aos professores-formadores que antecipassem as próximas aulas, para evitar ficar até tarde da noite na universidade. Ou seja, além de não terem algumas aulas as próximas eram “adiantadas” de qualquer modo, revelando um contexto formativo frágil, com repercussões sentidas no decorrer do curso.

Contextualizam situações que envolvem seu cotidiano acadêmico, envolvendo professores substitutos. Em geral, os semestres são iniciados com falta de professores, que vão sendo aos poucos contratados por meio de testes seletivos. É um processo burocrático, moroso, que prejudica a formação dos estudantes, pois são obrigados a frequentar as aulas com “janelas abertas”, sendo essa uma realidade que infelizmente não se aplica somente aos cursos de Pedagogia, se configurando numa espécie de cultura acadêmica permanente em todos os cursos. Dito de outro modo, os estudantes se deslocam percorrendo grandes distâncias, entre área rural e urbana, ou entre uma cidade e outra, para chegar à universidade e não ter todas as aulas, pela falta de professores que não foram contratados antes do início do período de aulas. Essa situação perdura por vários semestres, causando prejuízos de toda a forma aos estudantes, resultando em perda de tempo e desânimo, além da conseqüente necessidade de ter que se adequar a um novo horário para receber as aulas faltantes, quando elas acontecem.

Reclamam de aulas dadas de qualquer maneira, quando são de fato dadas, pois ao que nos parece, pela fala de LP7: *“No início do curso ficamos sem professor de Metodologia da Pesquisa, essa matéria ficou perdida. O professor contratado dá trabalhos contando aulas, pedem resumo de tudo. Nós que estudamos a noite e não temos*

tempo pra fazer, somos prejudicados duas vezes. Sempre tem matéria ficando sem professor”, algumas disciplinas podem não ter sido curricularmente cumpridas. Reclamam de trabalhos contados como aula, evidenciando que os conteúdos são “jogados” ou empurrados para frente, ficando sem ser explorado na dinâmica das aulas, prejudicando os estudantes que deveriam ter as aulas previstas no período regular. Tem ciência que perdem tempo com aulas vagas e precisam se adequar a horários alternativos. Quando há contratação de professores, estes chegam propondo práticas alternativas para cumprimento do currículo “*pedem resumo de tudo*”, fazendo com que se sintam “*prejudicados duas vezes*”, pela ausência do direito de ter as aulas normais e pela falta de tempo para fazer os “trabalhos”, ou seja, não tiveram aula e não terão nota.

Ao destacar sua insegurança no domínio de práticas pedagógicas específicas da alfabetização, entendemos que os estudantes de Pedagogia sentem que sua formação tem deixado a desejar, no sentido de proporcionar situações de ensino e aprendizagem que lhes assegurem o domínio de competências próprias de seu campo de atuação, em campos específicos que são de sua competência, fazendo com que não se sintam plenamente preparados para assumir situações práticas pedagógicas reais. Como pudemos perceber, os estudantes revelam uma complexidade real em relação sua formação docente que necessariamente não são excludentes, nem uniformes.

Um programa formativo reúne uma complexidade de conceitos, não sendo possível isolá-los durante a formação, porém podem ser compreendidos e analisados separadamente, identificando cinco concepções que se destacam no universo da formação de professores: Na concepção acadêmica, os futuros professores se veem aprendendo conteúdos elaborados por diversos campos da ciência e sua função é aprender a ensinar e transmitir esses conhecimentos; Na concepção pessoal, os futuros professores veem a necessidade de investir em si próprios, buscando compreender os significados do processo formativo, valorizando suas subjetividades e suas potencialidades pessoais; Na concepção crítico/social, os futuros professores sentem a necessidade de se ver como profissionais capazes de produzir críticas sobre o sistema educativo, através de uma formação que promove a dinâmica participativa entre os professores-formadores e os estudantes.

Deste modo, os futuros professores compreendem que ser professor é participar da dinâmica social da escola, desenvolvendo um olhar crítico e reflexivo sobre as relações problemáticas que se revelam no âmbito da atuação docente; Na concepção tecnológica, os futuros professores se preocupam em aprender métodos e técnicas que

garantam a eficácia do ensino, tendo como foco o desenvolvimento de potencialidades técnicas em relação ao ato de ensinar: Na concepção prática, os futuros professores valorizam o desenvolvimento de atividades de observação e imitação de outros professores, percebendo a importância de refletir sobre as práticas numa perspectiva crítica, dialogando com as teorias pedagógicas.

Os estudantes sentem que estão se aproximando do final do processo formativo, tendo que enfrentar a realidade das escolas no momento de seus estágios e não conseguem se sentir preparados para isso, compreendem que não aprenderam, de fato, ensinar, revelando uma concepção academicista da docência. Também demonstram que concebem sua formação centrada numa perspectiva disciplinar, com características aplicacionistas. Ou seja, os estudantes sentem que aprendem ser professores, ouvindo falar sobre a prática docente numa perspectiva teórica retórica, ficando para aplicar essa teoria no momento em que se depararem com situações de práticas. Deste modo, não sentem, de fato, que estão aprendendo a ensinar, pois esse conhecimento do contexto da escola não se encontra imiscuído durante o curso, não tendo relações com o contexto que estarão atuando depois de formados.

Para os estudantes, o curso deixa de ensinar a essência da docência, porque não conseguem visualizar que aprenderam construir estratégias de ensino, para atuar como professores em situações de práticas reais, revelando também uma concepção prática, quando LP7 diz: *“O que tivemos foram algumas discussões teóricas, assim dizendo que a gente não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, deixando de oportunizar momentos com práticas para entendermos o que acontece se fizermos de uma forma ou de outra”*. Esta reflexão de que a formação está centrada no que pode ou não pode ser feito, na condição de professor, mostra *“que o ensino ainda é, no fundo, um ‘ofício moral’”*. (TARDIF, 2012, p. 116). Entretanto, para compreender a natureza do trabalho docente essas limitações normativas precisam ser superadas, buscando avançar, proporcionando aos estudantes um contexto de aprendizagem que permita compreender a ação cotidiana no espaço em que ela, de fato, acontece.

Quando LP8 afirma que *“ao ir pra uma sala de aula, você aprendeu antes como é a questão do conhecimento da criança, pra até então chegar com uma bagagem teórica mais formulada pra compreender o que estará enfrentando lá na escola.”*, demonstra que compreende o saber presente no campo teórico. A partir desse olhar podemos inferir que os estudantes podem estar entendendo que a prática é desprovida de saber e que o saber é produzido fora do espaço da prática. Segundo Tardif (2012, p. 235),

essa concepção tradicional ainda está muito presente no espaço da formação de professores, fazendo com que se vejam como aplicadores de conhecimentos produzidos por peritos na área pedagógica, o que fragiliza a compreensão de que o espaço da prática é pleno de saberes. Nessa perspectiva o conhecimento serve para organizar a prática e quanto mais conteúdos forem abordados, mais eficaz pode se tornar a prática docente. Na perspectiva aplicacionista a prática é o espaço de aplicação formal da teoria.

Os estudantes percebem que há uma distância entre os fundamentos, as metodologias e os estágios, além de disciplinas sendo oferecida após o cumprimento dos estágios. Segundo LP8: *“A gente viu disciplinas lá na frente que a gente viveu a experiência no estágio lá atrás, tem disciplina que deveria acontecer antes dos estágios.”* LP8 sente que sua formação deixa a desejar ao afirmar que: *“Eu entendo que o curso oferece um embasamento para ser professor, mas ainda é pouco.”* No entanto, compreendem que não é possível em um curso dar conta de abarcar tudo o que se apresenta como necessário para terem uma formação melhor qualificada, quando enfatizam: *“Agora não se consegue abordar tudo o que você vai encontrar dentro da sala de aula, porque aí você vai prolongar e ficar estudando aqui uns 10 anos”*.

Ao analisar as falas, percebemos que independente do curso de licenciatura, os estudantes postulam por uma formação que vá além da perspectiva aplicacionista, que lhes aproxime dos saberes teórico práticos especializados presentes no chão da escola, quando denunciam que sentem fragilidade na construção de uma identidade profissional docente, uma vez que não se sentem preparados para ensinar. Para tanto, reivindicam uma formação que, de fato, os aproxime do universo de conhecimentos que envolvem saberes da cultura pedagógica, saberes da cultura escolar e saberes da cultura social. Ao que nos parece, estão reivindicando uma formação que possam refletir sobre práticas docentes vividas por eles próprios, estando envolvidos com pesquisas sobre a realidade, contextualizando sua aprendizagem profissional com as particularidades da prática pedagógica no espaço escolar. Deste modo, os estudantes compreendem que estarão construindo sua identidade docente situada na ação, em meio a experiências que têm oportunidade de refletir, denominado por Schön (1992), epistemologia da prática, que propicia a formação de professores como profissionais reflexivos.

Ao afirmar que não estão aprendendo ensinar, demonstram o desejo de compreender o sentido das ações pedagógicas, diretamente no contexto social em que elas se processam, reivindicando a oportunidade de explorar práticas pedagógicas que lhes permita refletir sobre sua efetividade no ambiente escolar. Essa interpretação toma por

base o pensamento de Tardif (2012, p.118), ao compreender que a ação pedagógica corresponde à dimensão instrumental do ensino, é a prática concreta. Essa prática é operacionalizada em um ambiente de estudos, exigindo diferentes meios para atingir resultados. Dito de outra maneira, ensinar é promover a socialização e a instrução por meio da interação com os alunos.

Os estudantes mostram que conseguem se ver como sujeitos da aprendizagem e reivindicam a oportunidade de avançar, superando concepções reprodutivistas, para produzir novos conhecimentos vivenciados em situações reais de ensino, permitindo desenvolver a criticidade e a criatividade pedagógica. Assumem que estão sendo “formados” para serem futuros professores, mas essencialmente não sentem que estão aprendendo a essência do ofício do professor que é ensinar e ainda expõem dificuldades em aprender os conteúdos específicos das habilitações que pleiteiam, nos diferentes cursos envolvidos nesse estudo.

A reflexão dos sujeitos põe em evidência o processo de aprender a ensinar, mostrando que compreendem a importância de saber ensinar como ofício do trabalho docente. Ao reclamar a falta de mais carga horária para as disciplinas como Didática e Metodologia do Ensino, revelam uma visão técnica instrumental em que a essência da docência é saber operacionalizar metodologias e técnicas de ensino. Porém, essa visão se amplia, quando refletem sobre suas deficiências de aprendizagem reivindicando uma formação que os aproxime do ambiente escolar. Em meio às dificuldades enfrentadas, os estudantes sentem a necessidade de ver o sentido da docência sendo construído por eles, tendo a oportunidade de entrelaçar o debate teórico ao espaço das práticas profissionais.

Deste modo, observamos nas falas que sua formação não está conseguindo avançar, no sentido de superar concepções arraigadas na cultura pedagógica tradicional, uma vez que promove uma percepção de que o processo formativo docente dissocia teoria e prática. Para Tardif e Lessard (2014, p. 13), esse fato acontece porque as mudanças no processo de formação docente ocorrem através da tentativa de incorporar inovação com tradição. É normal que os estudantes não vejam valor simbólico ou prático nas teorias professadas, pois para ensinar de fato algo a alguém, o caminho a percorrer é aprender com quem sabe fazer e de preferência no espaço em que a coisa é construída.

Quando os estudantes afirmam: “*Nós tivemos uma parte do curso teórico como a disciplina de Educação e Linguagem e só depois do quinto semestre em diante é que iniciam os estágios.*” Estão evidenciando que o processo de formação para o ensino ainda é muito centrado nas disciplinas curriculares, com uma característica de

especialização fragmentada que Tardif (2012, p. 242), denomina modelo aplicacionista do conhecimento, que é quando os estudantes passam a maior parte do curso “assistindo aulas” com os conteúdos de natureza declarativa, sendo reservado para depois a tarefa de “aplicar” os conhecimentos adquiridos nos estágios. Este autor não condena a lógica disciplinar, apenas considera importante o que está aqui sendo enaltecido pelos estudantes, a necessidade de se sentir sujeitos do conhecimento, participando de forma direta de momentos de ensino aprendizagens reais, de modo que se ampliem as expectativas em relação ao desejo de assumir a identidade profissional docente.

Ao destacar a necessidade de articulação entre teoria e prática, os estudantes reivindicam uma formação que propicie “um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais”, segundo Garcia (1999, p. 28), sendo fundamentado por concepções teóricas, que ao mesmo tempo em que contribuem para a construção da identidade docente, respondem as suas expectativas pessoais e profissionais. Pois, “o objetivo de qualquer programa de formação de professores tem de ser o de ensinar a ‘competência do ofício’ de forma que os professores se tornem sujeitos peritos na tarefa de ensinar”. (GARCIA, 1999, p. 80).

Percebemos que o que está posto pelos sujeitos em relação a sua formação e a construção identitária docente é a necessidade de se envolver com o sistema educativo, de modo que se sintam inseridos na dinâmica profissional do trabalho docente, ainda na condição de estudantes, compreendendo esse processo como o início de sua profissionalidade docente, ainda que estejam em processo de formação inicial. Segundo Imbernón (2005, p. 25), a construção da profissionalidade docente implica envolver-se na dinâmica do mercado de trabalho, tendo a oportunidade de desenvolver capacidades e habilidades específicas da docência. Essa oportunidade de estar envolvidos com a dinâmica do espaço de trabalho docente pode contribuir para o desenvolvimento de competências que assegurem aos estudantes credibilidade, fazendo com que se sintam seguros para assumir sua identidade docente.

Para contribuir com esse processo identitário em construção, a formação profissional à docência precisa propiciar o desenvolvimento de uma racionalidade reflexiva e crítica retrospectiva, com vistas à compreensão das práticas pedagógicas vivências no período em que os estudantes se encontravam na condição de alunos da educação básica e na condição de estudantes do ensino superior. Deste modo, é fundamental a mobilização de saberes que abarcam a profissão docente, permitindo que os estudantes compreendam que estes saberes não compõem um corpo acabado de

conhecimentos, uma vez que os conhecimentos profissionais da docência não envolvem apenas saberes instrumentais, envolvem saberes de situação que exigem decisões, considerando um contexto histórico e social que é sempre complexo, inserto, singular e conflitivo. (PIMENTA, 2012, p. 68).

O atual discurso pedagógico tem insistido na ideia de que o processo de formação à docência deve estimular, segundo Antunes (2011, p.31), “uma perspectiva crítico-reflexiva, que propicie aos professores condições para o desenvolvimento de um pensamento autônomo para desmistificar a ideia de que, ao final do curso de graduação, o sujeito encontra-se ‘formatado’, pronto e formatado para o mercado de trabalho”. A formação docente não se apresenta por meio de uma trajetória linear de acumulação e reprodução de conhecimentos, é um processo que promove reflexões acerca da construção da identidade docente e se desenvolve a partir do olhar reflexivo do sujeito sobre sua ação, numa reconstrução permanente de processos identitários. Sendo assim, aos estudantes é necessário compreender, que sua formação à docência se produz ao longo de sua trajetória de vida de forma permanente e em meio às oportunidades de qualificação profissional.

Schön (1992), ao refletir sobre uma nova configuração no processo de ensino aprendizagem docente, vê a necessidade de envolver o conhecimento na ação, a reflexão na ação e reflexão sobre a ação, conduzindo os estudantes pensarem sobre sua formação e sobre sua trajetória de vida, contribuindo para repensar concepções e práticas tidas como sagradas. Para que essa formação contribua para o desenvolvimento da identidade profissional docente, entendemos também ser importante que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica da prática de seus professores-formadores, de modo que consigam entender os fatores que envolvem essas práticas profissionais e sua influência à construção da identidade docente.

A seguir, buscamos evidenciar concepções e práticas desenvolvidas pelos professores-formadores dos cursos de licenciatura, a forma como desenvolvem o ensino, como promovem as interações pedagógicas e a relevância de suas ações no processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que estão diretamente envolvidos com a formação inicial, servindo como referência patente para a construção identitária profissional docente.

5.1.1. A atuação dos professores-formadores

Como vimos na biografia escolar dos estudantes, eles tiveram a oportunidade de formular diferentes imagens sobre a docência, uma vez que estavam diretamente em contato com práticas profissionais próprias do trabalho docente, muito embora na condição de alunos, quando a possibilidade da docência enquanto identidade profissional, ainda não estava definida. Sendo assim, com o ingresso nos cursos de licenciatura, os estudantes assumem a condição potencial de serem professores, estabelecendo um envolvimento objetivo com esse campo profissional. Deste modo, entendemos que refletir sobre as concepções e práticas pedagógicas de seus professores-formadores, pode ajudar compreender porque os estudantes revelam que se sentem inseguros para assumir a condição profissional docente, sentindo fragilidade no processo de construção de sua identidade docente, estando no final de sua formação inicial.

Segundo Gimeno Sacristán (2000), o professor detém o papel de mediador nos processos de ensino, ocupando um papel decisivo no processo de formação, envolvendo o currículo estabelecido e os estudantes. Esse perfil profissional repercute na forma como são desenvolvidos os modelos de formação à docência, na configuração da profissionalização docente e na competência técnica e pedagógica dos futuros professores. Dito de outra maneira, as práticas pedagógicas de formação à docência são desenvolvidas pelos professores-formadores que seguem orientações curriculares impostas pelos PPCs - Programas Curriculares dos Cursos, que por sua vez seguem legislação específica para cada área de formação. Todavia, entendemos que as concepções de formação presentes na prática pedagógica dos professores-formadores, têm poder de manter pautas de controle sobre a formação dos estudantes ou criar estratégias contra hegemônicas inovadoras, que contribuem para a melhoria da qualidade da formação profissional docente promovida. Tendo, ao mesmo tempo, a oportunidade de refletir sobre as próprias práticas profissionais, a partir das mudanças provocadas ao explorar sua autonomia pedagógica docente, assim como ao permitir a reflexividade discente sobre a própria formação em que estão submetidos.

A mediação pedagógica desenvolvida pelos professores-formadores de novos professores, é influenciada por orientações curriculares que seguem concepções sobre o exercício da profissionalização docente. Também tem repercussão no modelo de formação desses professores e nas concepções sociológicas que estruturam o olhar docente sobre o processo de formação profissional e o projeto de construção social na

prática. São concepções e práticas formativas que também se encontram condicionadas pela estrutura institucional em que o processo de formação à docência se desenvolve. A autonomia pedagógica relativa lhe confere certa autoridade para tomar decisões, tendo a possibilidade de fazer escolhas, que terão repercussão direta sobre a formação profissional e a construção da identidade docente, dos novos professores que estão submetidos a essas práticas.

São escolhas que não acontecem de forma aleatória, ou seja, a centralidade das práticas profissionais dos professores-formadores de novos professores tem implicações diretas com normas institucionais, com projetos curriculares, com políticas governamentais e com a tradição pedagógica que tem promovido a formação à docência. Deste modo, podemos perceber que a autonomia pedagógica dos professores não é algo aleatório, que expressa unicamente sua liberdade criativa, ela está imiscuída por um campo de atuação que em boa medida pré-determina a direção da formação docente empreendida, assim como a instrumentalização técnica explorada. Porém, integram esse contexto as competências profissionais dos professores-formadores e as concepções que configuram suas práticas pedagógicas e suas representações sobre o processo de formação docente.

A organização institucional universitária propicia aos professores-formadores e aos futuros professores, um currículo que segue toda uma legislação específica para a formação docente, um sistema de avaliação, um espaço físico, diferentes ambientes de aprendizagem e materiais em que diversas práticas pedagógicas podem ser exploradas a partir de diferentes dinâmicas, dependendo das especificidades de cada curso de licenciatura. Frente a essa estrutura, os professores-formadores tem certa autonomia para desenvolver seu trabalho docente, mas não podem escapar da estrutura formativa que se apresenta. Deste modo, podemos entender que é necessário considerar os condicionantes sociais, econômicos e culturais que envolvem a formação à docência, para não cair num mero idealismo, que acaba responsabilizando de forma generalizada os professores-formadores pelas fragilidades no processo formativo, dada a autonomia que lhes outorga desenvolver concepções e práticas pedagógicas, direcionadas ao processo de formação docente.

Numa análise social e histórica é possível compreender que as práticas pedagógicas têm implicações políticas, sociais, institucionais e seguem toda uma tradição cultural. Segundo Sacristán (2000, p. 168), os **professores renovadores** em certa medida optam por uma postura de resistência para fazer o enfrentamento de processos coercitivos,

impondo uma postura política que nega a opção de serem meros **professores adaptados** ao sistema, compreendidos como posturas profissionais “naturais”, que são aceitas socialmente de forma acrítica, revelando uma concepção positivista sobre as práticas profissionais docentes.

Considerando variáveis institucionais, sociais, políticas e históricas, os professores estão subordinados a uma organização curricular, tendo progressivamente maior autonomia para desenvolver seu trabalho docente, tendo maior controle sobre sua própria prática e sobre as necessidades educativas dos seus alunos. Professores que concebem suas práticas como funcionários públicos, cumpridores de suas tarefas profissionais propostas e controladas administrativamente, adotam uma configuração política que aproxima sua prática de planejador e executor da atividade docente. Essa imagem profissional é compreendida como uma postura conveniente e adequada a realidade institucional, sustentada por um aparato estatal que a subsidia por um estatuto funcional de servidor público, que impõem uma racionalidade burocrática dando legitimidade ao cargo de professor-formador de outros professores, ao mesmo tempo em que há um controle sobre o trabalho docente, com um ritual de obediência normativa.

No entanto, a atividade docente não está dissociada da missão de formação para a cidadania através da transmissão de valores sociais, o que põe em cheque a perspectiva meramente funcionalista tecnicista da prática pedagógica. A história da formação docente marca um movimento de luta pelo seu status profissional. Com essa perspectiva é que surgem professores-formadores que se veem comprometidos com as necessidades dos estudantes, tendo um olhar macro sobre os anseios sociais, passam a compreender o currículo como um espaço teórico-prático que subsidia suas ações docentes numa concepção freireana de educação libertadora, tendo ciência de que essa decisão marca uma posição política e social que não está isenta do enfrentamento de muitas dificuldades.

Os professores-formadores constroem autonomia para desenvolver suas práticas profissionais, sendo influenciados pela cultura pedagógica, por concepções políticas, por crenças pessoais que contribuem para dar ênfase ao ensino, tendo reflexo no processo de formação dos estudantes. Seguindo essa lógica, as reflexões dos estudantes contribuem para pôr em evidência o sentido dado por eles, às práticas profissionais de seus professores-formadores, mostrando a influência das concepções teóricas e práticas no processo de construção da identidade docente.

Ao ter a oportunidade de construir conexões que deem sentido social real a sua formação, pudemos perceber que os estudantes fazem analogias constantes sobre as experiências pedagógicas docentes, que foram submetidos ao longo de sua trajetória escolar, na condição de alunos da educação básica. Quando refletem sobre as iterações pedagógicas, fazem referência as diferentes vivências que percebem ser criativas ou cerceadoras da oportunidade de construção de novos conhecimentos, dando ênfase para atuação de seus professores-formadores, durante o processo de formação inicial à docência.

Pudemos observar que, desde o início do curso, os estudantes estão atentos às práticas pedagógicas adotadas por seus professores-formadores, ao falarem sobre o comprometimento deles com sua formação. Sem demonstrar uma compreensão profunda de que a ação docente se sustenta por uma diversidade de concepções teóricas, tendo implicações sobre as práticas, percebem que a atuação de alguns dos seus professores-formadores revela a existência ou a falta de compromisso com sua formação à docência. Observam que alguns professores-formadores não se limitam em desenvolver apenas os conteúdos previstos para a sua disciplina, percebem que estão preocupados em promover uma formação crítica e reflexiva sobre a realidade profissional da docência, indo além dos tradicionais seminários e dos trabalhos acadêmicos que apenas dizem sobre o fazer profissional dos professores.

Os estudantes de Letras conseguem perceber que alguns dos seus professores-formadores, os veem como pessoas capazes de produzir conhecimentos, indo além do simples “repassar” de conteúdos, incentivando-os a “*produzir cientificamente*”, como diz LP8:

“No 1º semestre a gente teve uma professora de PTL que foi fantástica. Ela conseguiu juntar Metodologia Científica e Produção de Texto e Leitura. Aprendemos fazer artigo científico e publicar logo no 1º semestre. Ela ensinou como produzir cientificamente, ter postura de professor, até o tipo de roupa pra apresentar um trabalho.” (LP8).

Como podemos observar na fala acima, sem saber, talvez, que está falando sobre interdisciplinaridade, a estudante consegue notar que alguns de seus professores-formadores, não restringem sua atuação pedagógica numa perspectiva disciplinar, ao demonstrar com suas práticas cotidianas que é possível explorar conhecimentos rompendo a barreira curricular. A estudante enfatiza que teve oportunidade de perceber que sua professora de PTL – Produção de Texto e Leitura ensinou muito mais do que ler

e produzir textos ensinou produzir artigos científicos, revisou normas técnicas, corrigiu regras gramaticais, ensinou como falar e até como se comportar, criando condições para que, no primeiro semestre, inaugurassem a experiência de participar de eventos científicos com publicações.

Essa atuação docente que busca a integração de conhecimentos e práticas acadêmicas, permite aos estudantes evoluir do acesso a uma visão fragmentada do conhecimento, para uma visão global unitária, ajudando-os entender que o processo de ensino aprendizagem tem como embasamento a contribuição das diversas ciências, que podem ser exploradas conjuntamente, contribuindo para uma formação profissional mais abrangente. Segundo Ivani Fazenda (1994, p. 70), essa atitude frente ao conhecimento, põe em evidência os limites das disciplinas, explicitando a autonomia docente e a liberdade científica para inovar, criar e ir além das práticas pedagógicas tradicionais, mostrando aos estudantes que é possível articular, saber, conhecimento e vivências, quando os professores se permitem ver as necessidades dos alunos e se dispõem explorar uma diversidade de alternativas pedagógicas que facilite a busca pelo saber.

As práticas pedagógicas experimentadas por estudantes de Biologia, durante a disciplina de Zoologia de Invertebrados, também oportunizaram a construção de um olhar mais profundo sobre a ação docente e sobre os resultados dessas práticas, no processo de construção do conhecimento, como podemos ver na fala de LB1:

“O professor de Zoologia de Invertebrados não dava aula que nem a gente estava acostumado. Não, ele envolvia a gente na aula, incentivando fazer experimentos e desenhos. A gente reconstruiu a teoria que levou a origem dos invertebrados. Fiquei encantada por estar na universidade tendo essa sensação de descoberta! Porque pra mim a universidade, até então, tinha sido o professor chegar e despejar conteúdo e a gente que se virasse se não entendia. Com esse professor eu entendi que ser professor é mais do que passar o conteúdo. Eu quero ser assim, fazer os meus alunos viverem a história, dando sentido ao conteúdo, com vida e não como decoreba. Consegui compreender que ser professor é criar oportunidade para que os alunos vivam o conhecimento, apreendam e levem para a vida.” (LB1).

Ao falar sobre a forma como a disciplina foi ministrada, afirmando que o professor de Zoologia inaugurou uma nova forma de ensinar, diferente da que estava acostumada, sentindo-se envolvida na aula, LB1 revela que a prática docente deste professor-formador, despertou para si um outro olhar sobre o sentido da docência, diferente do que havia experimentado anteriormente, na condição de aluna. Incentivada pelas atividades pedagógicas, desenvolvidas através de diferentes linguagens, lembra que

diferente de ler textos e apresentação de trabalhos, teve a oportunidade recriar a teoria por meios de experimentos e compreender como o conhecimento é construído.

A exploração de desenhos, a recriação de experimentos e o debate reflexivo construído entre os estudantes e o professor-formador, contribuíram para perceber que existem diferentes práticas pedagógicas que podem envolver os estudantes no processo de produção do conhecimento, como afirma: *“Fiquei encantada por estar na universidade tendo essa sensação de descoberta!”* No entanto, pelas experiências pedagógicas mais frequentes durante sua formação, percebe que existem práticas tradicionais que insistem em permanecer, quando enfatiza: *“Porque pra mim a universidade, até então, tinha sido o professor chegar e despejar conteúdo e a gente que se virasse se não entendia.”*

Podemos observar que esse estudante consegue se surpreender, quando tem a oportunidade de uma aula diferente, revelando que envolver-se com a produção de pesquisa, com a recriação de situações de aprendizagem, por meio da observação e da experimentação, não é uma prática recorrente que estava acostumada a vivenciar em seu cotidiano de estudante. Ao afirmar que não havia tido aulas que não fossem “decoreba”, mostra que começou a ver que podem existir outras formas de ensinar, muito mais dinâmicas e prazerosas, diferente das práticas pedagógicas mecânicas que estava familiarizado.

Sob essa mesma perspectiva, de aprender a ser professor com seus professores-formadores, vendo o sentido da docência sendo construído durante sua formação, LB2 lembra que: *“Na disciplina de Metodologia do Ensino a professora ensinou fazer plano de aula, entrevistas, dinâmicas com os alunos, desenvolvendo várias atividades. Eu digo que essa foi a disciplina que a professora mais se mostrou preocupada em nos ensinar para a licenciatura.”* Esse sentimento de empenho de seus professores-formadores, ao observar a atuação pedagógica desenvolvida num contexto em que a disciplina tem, de fato, a função de preparar para a docência, como é o caso da Metodologia do Ensino, não seria motivo de destaque, não fosse o fato de esta fala nos permitir ler as entrelinhas, ou perceber que “alguns sentidos se apresentam nos não ditos, nas falas ambíguas, nas tentativas de explicar algo que, no decorrer das análises, se percebe que não é nenhuma simplesmente uma coisa nem outra, mas um terceiro sentido que muitas vezes não se torna aparente”. (SAMPAIO; SILVA, 2012, p. 312).

O que não está dito na fala acima, mas que pode ser compreendido, é que se a professora-formadora que trabalha com a disciplina de Metodologia do Ensino, foi a

que “*mais se mostrou preocupada em nos ensinar para a licenciatura*”, podemos inferir que os outros professores-formadores, tenham tido pouco ou nenhum empenho em envolver os estudantes em atividades pedagógicas que despertem o sentido da docência. Esse sentimento de ausência de empenho em estabelecer um envolvimento dos estudantes como o sentido da docência é observado quando os estudantes se referem a situações de aprendizagem, em que os professores-formadores revelam a presença da cultura pedagógica tradicional.

Os estudantes também sentem que há um contrassenso entre o discurso e a prática de alguns de seus professores-formadores, fazendo questão de enfatizar que essa não é uma atitude de todos os docentes, como afirma LB2: “*Os nossos professores da faculdade falavam como deveríamos fazer nos estágios em sala de aula, mas eles próprios se contradiziam em suas práticas, não eram todos, mas acontecia muito.*” Destacam ainda, que muitos dos seus professores-formadores, centram sua atividade docente no espaço da sala de aula, deixando de explorar o espaço de formação real da prática docente. Percebem na organização curricular do curso, que disciplinas específicas são previstas para dar subsídios à formação à docência, com o propósito de aproximar os estudantes de conhecimentos sobre a organização e o funcionamento das escolas. No entanto, essas incursões no ambiente escolar são substituídas por leitura e apresentação de trabalhos, falando sobre a realidade escolar. Ou seja, a retórica teórica é priorizada, como podemos ver: “*Em Estrutura da Educação, deveríamos aprender sobre o funcionamento das escolas, ver a realidade, mas as aulas foram leitura e trabalhos apresentados na sala. Como os alunos sabiam que a aula era assim, pegavam trabalhos dos outros semestres e tinham nota. A disciplina não envolveu aprender a dar aula, esse preparo não tinha.*” (LB2).

Nesse campo do discurso e da prática docente, os estudantes identificam várias situações que ilustram contradição entre o que é ensinado e o que sentem necessidade de aprender. Percebem que o que lhes é ensinado fica à margem das concepções de seus professores-formadores, mostrando que a forma como as disciplinas são trabalhadas afeta tanto o processo de ensino como sua aprendizagem, revelando que tanto o conteúdo como a forma como aprendem, influencia a construção da identidade docente.

5.1.2. Avaliação, reprovação, evasão e resistência

Podemos entender que essa perspectiva reprodutivista está ainda muito presente nas práticas pedagógicas em pleno século XXI, ao tomar como referência as reflexões dos estudantes sobre seu processo de aprendizagem. Os sujeitos sentem que seus professores-formadores ocupam o centro das atenções como autoridade do conhecimento concentrando em si a fala, enquanto eles se encontram na condição de receptores passivos, sendo submetidos a aulas expositivas com conteúdo “repassado”, devendo ser assimilado e reproduzido de modo que permitam ser avaliados. Sentem falta de comprometimento de seus professores-formadores com sua formação à docência, quando percebem que a prática pedagógica adotada por eles difere dos discursos sobre como devem atuar, quando estiverem na condição de professores. A fala de LP8 ilustra melhor como se sente:

“Há muita contradição entre o que alguns professores falam e o que fazem. Falam do compromisso que devemos ter com os alunos e falta compromisso conosco, não demonstram preocupação com a nossa formação. Na questão da coerência teórica, falam como que é um processo de avaliação participativo, construtivo e promovem uma avaliação coercitiva. Falam como temos que agir de forma humana com os alunos e nos tratam com coerção. Avaliação para alguns é prova, com ideias como estava na apostila, é reprodução mesmo, não é questão do meu entendimento. É só desespero, eu decorei mais do que eu aprendi.” (LP8).

A fala acima deixa transparecer que não se sentem preparados para assumir a docência como sua futura profissão, dada à condição reprodutivista que se encontram submetidos, comprometendo a construção de um conhecimento reflexivo sobre o conteúdo a ser ensinado. Se levarmos em conta as falas anteriores, que enaltecem positivamente a atuação de alguns de seus professores-formadores, ao envolvê-los em atividades com experimentos, contribuindo para compreender o processo de construção do conhecimento, fazendo com que se sintam, de fato, sendo formados para serem professores, podemos então entender que, talvez, de modo inconsciente, ao expor seu olhar crítico sobre o tratamento diferente que recebem, podem estar denunciando experiências vividas na condição de discentes e ao mesmo tempo negando a possibilidade de adoção dessas práticas pedagógicas conservadoras, quando estiverem na condição de docentes.

Perguntamo-nos, como esperar que os estudantes na condição de futuros professores, desenvolvam práticas pedagógicas emancipadoras, sendo capazes de

aprender, assimilar e transformar o mundo, seu meio social e a cultura pedagógica docente, se estão submetidos a um contexto que ainda promove práticas pedagógicas reprodutivistas? Instigamos os estudantes, sobre a possibilidade de serem reproduzidas por eles as mesmas práticas pedagógicas de seus professores-formadores, como um “modelo” a ser seguido. Destacamos a fala de LM5: “*não descarto essa possibilidade, tanto que existe esse professor que pode estar reproduzido uma prática que ele viveu como aluno, ele pode estar dando aula tomando como referência as práticas de seus ex-professores.*” (LM5). Como podemos perceber, os sujeitos acreditam que podem adotar práticas pedagógicas de seus professores-formadores, tomando como referência suas experiências vividas na condição de estudantes.

Para entender a adoção de determinadas práticas sociais, tomamos por base o conceito de comportamento social segundo Gallino (2005, p. 128), entendendo que “as relações entre os indivíduos nada mais são do que seu comportamento recíproco, ou seja, o seu ‘pôr-se em relação’.” O comportamento individual apresenta um caráter social, revelando o lado subjetivo das relações em um momento historicamente situado, representando a consciência que se formou a partir das relações sociais dominantes daquela época. Para a psicologia experimental, o homem parece comportar-se como uma miniatura do *homo oeconomicus*, se revelando calculista em todas suas ações, agindo de modo a avaliar o “lucro” de seus atos.

Todavia, um comportamento social sempre envolve diferentes variáveis, como ações desencadeadas por estados afetivos agradáveis que busca assumir ou estados afetivos desagradáveis que busca se distanciar. Ou seja, há a busca de um elemento motivador que “designa a relação que se estabelece entre estímulo, preferência e emoção.” (GALLINO, 2005, p.129). Dito de outro modo, todo comportamento social revela estruturas de aprendizagem social que promovem a formação de preferências, tendo por base o momento histórico e social que os indivíduos vivenciam. No entanto, há uma diferença entre comportamento social elementar, em que os grupos sociais reproduzem estruturas semelhantes em todas as sociedades e comportamento social institucional, que impõe um sistema social codificado pela cultura, revelando-se estruturas muito distintas.

Essas preferências pedagógicas adotadas podem expressar diferentes concepções epistemológicas, definindo posições em relação à forma como compreendem a produção do conhecimento, desde que aceitas como experiências positivas, pelos futuros professores. Segundo Sacristán “as posições ou perspectivas frente ao conhecimento se correlacionam com as posições políticas e com a especialidade

universitária que cursaram”. “Ou seja, as posições pedagógicas frente aos problemas relacionados com o ensino em geral e com os conteúdos do currículo não são independentes da mentalidade, cultural global e atitudes de determinado professor. ” (SACRISTÁN, 2000, p. 183).

Essa passagem de discente à docente, da experiência passiva enquanto aluno, para experiência ativa enquanto professor pode ocorrer sem que os estudantes compreendam o significado social e epistemológico do conhecimento. Passando de um mero receptor de práticas pedagógicas, para um transmissor acrítico de conteúdos eleitos como importantes, concordando com as práticas pedagógicas e com o sistema de avaliação que foram submetidos, compreendendo-os como importante artifício de controle e imposição de si enquanto autoridade do conhecimento.

Além da influência das concepções epistemológicas presentes na cultura pedagógica dos professores-formadores, a estrutura burocrática institucional também tem repercussões na aprendizagem profissional da docência. Pela forma como percebem que ocorre o fluxo de qualificação profissional dos seus professores-formadores, nos parece que os estudantes estão atribuindo grande parte da fragilidade de sua formação no processo de entrada e saída de professores, na consequente dificuldade de contratação de professores interinos e em suas limitações pedagógicas. Os estudantes refletem sobre a falta de experiência profissional de alguns professores-formadores interinos, aliada a celeridade com que algumas disciplinas são administradas, com trabalhos substituindo aulas, tornando evidente a existência de uma preocupação institucional que transparece estar muito mais centrada no cumprimento da matriz curricular do que, de fato, na qualidade da formação promovida.

Enquanto LM5 enfatiza que as aulas dadas por alguns de seus professores interinos servem apenas para cumprir currículo, uma vez que nessas “aulas corridas” não é possível apreender significativamente os conteúdos “repassados”, LB2 percebe que alguns professores-formadores, podem ter estudado tudo o que lhes foi possível, mas se não tiveram a oportunidade de exercitar o ofício docente, podem produzir prejuízos absurdos na vida dos estudantes, como em eu caso: “*Tive uma professora interina com Doutorado e Pós-Doutorado, que nunca tinha entrado em sala de aula. Estávamos no segundo semestre e sentimos que tínhamos que dominar o nível de visão de pesquisador que ela tinha, conseqüentemente de 40 (quarenta) alunos 30 (trinta) reprovaram nessa disciplina.*” (LB2).

A fala acima mostra que os estudantes conseguem perceber o quanto a formação dos professores-formadores e seus níveis de titulação, não são suficientes para dar sustentação coerente à sua ação docente, resultando em práticas pedagógicas desastrosas como o caso de reprovações em massa. Muitos estudos, no campo da formação e da prática docente, mostram que a atuação principalmente de professores principiantes revela um conhecimento fragmentado, que força a adoção de práticas pedagógicas acríticas vivenciadas enquanto alunos. Para estes professores, ensinar é passar informação, restringindo as atividades pedagógicas a aspectos estritamente procedimentais, exigindo de seus alunos apenas o domínio de conceitos. Segundo Sacristán (2000), sem ter condições de produzir dialogicidade, por não ter o domínio substantivo e sintático dos conhecimentos pedagógicos, específicos de sua área, estes professores-formadores se assentam na concepção de que para ensinar “basta saber a matéria”, como se o conhecimento do conteúdo por si só fosse suficiente.

No entanto, o que podemos observar de modo geral, é que a prerrogativa da reprovação não é um privilégio apenas de professores interinos. Pelas reflexões dos estudantes, nos parece que esta é uma rotina de reprovações é tida como “natural” em todos os cursos, aos olhos de muitos dos seus professores-formadores. Se considerarmos que os estudantes, de fato, absorvem concepções e práticas de seus mestres, concebendo seus professores-formadores como detentores do conhecimento, tendo como principal função o “repasso” de conteúdos, cabendo aos estudantes reproduzi-los em avaliações coercitivas, estando sujeitos à reprovação, então podemos também aceitar a possibilidade desse contexto ser reproduzido pelos futuros professores, quando estiverem em contextos de prática.

Em alguns cursos as reprovações em massa são mais evidentes que noutros. A fala a seguir se refere ao caso do curso de Matemática, mas as reflexões feitas ilustram a condição de estudante em qualquer curso ou nível de ensino, independentemente de ser ou não um curso voltado para a área da licenciatura. No entanto, nos parece que a situação de estudantes que assumem a dupla jornada, enfrentando trabalho durante o dia e estudo durante a noite, o contexto se revela bem mais cruel.

Como já vimos na entrada da vida acadêmica, os estudantes, ingressam no curso apresentando déficit de conhecimentos básicos necessários para acompanhar as aulas e não encontrando professores-formadores humanos, que se debrucem sobre suas deficiências, acabam reprovando e ou desistindo. Em suas reflexões, entendem que falta assistência quando apresentam dificuldades, falta um olhar mais atento dos professores-

formadores que demonstre o comprometimento com sua aprendizagem, observando que o que ocorre não é uma negligência em massa. A dificuldade dos estudantes em compreender aulas expositivas, sem a oportunidade de acesso às metodologias diversificadas, além da distância física e afetiva entre seus pares sociais e seus professores-formadores, resultam em notas baixas, reprovações sucessivas e desistências. Segundo LB2, no curso de Biologia: “*Entramos em 40 (quarenta), hoje estamos em 10 (dez) ainda no curso, muitos desistiram, uns 10 (dez) já formaram e tem uns cinco (cinco) que estão bem para trás.*” (LB2). Este cenário não é muito diferente no curso de Letras, como podemos perceber na fala de LL4: “*Entramos em 40 (quarenta), 15 reprovaram ou desistiram, hoje estamos em 25 (vinte e cinco), desses talvez uns três serão professores.*” (LL4).

Durante a seleção de ingresso, entram em cada turma um total de 40 (quarenta) estudantes, havendo uma visível evasão decorrente de reprovações e desistências. Percebemos que essa evasão se apresenta de forma diferente nos cursos. Os estudantes de Pedagogia, não fazem referência sobre desistências, mas há evidências de que ocorram algumas reprovações no início do curso, a partir de experiências com professores-formadores interinos. Nas outras licenciaturas, como pudemos observar, a reprovação é bastante marcante, de modo mais expressivo o curso de Matemática é apresentado com apenas 05 (cinco) estudantes no final do curso, configurando 12,5% de concluintes e 87,5% de evadidos. O curso de Biologia é apresentado com 10 (dez) estudantes, configurando 25% de concluintes e 75% de evadidos. O curso de Letras é apresentado com 25 (vinte e cinco) estudantes, configurando 62,5% de concluintes e 37,5% de evadidos.

Essa evasão em massa pode ser considerada, em certa medida, pela fala acima, ao pôr em evidência que, em geral, as aulas são expositivas, com a presença de um discurso exigente, que por vezes tem características “terroristas”, afetando a mediação entre os professores-formadores e os estudantes, contribuindo para um aproveitamento insatisfatório. Esse distanciamento afetivo tem impacto no processo de aprendizagem e marca de forma bastante negativa a vida dos estudantes, que se sentem inseguros para expor suas dificuldades, resultando em desistências e reprovações.

O número excessivo de reprovações e desistências revelam um contexto que atribui aos estudantes a responsabilidade pela sua aprendizagem, associado à falta de envolvimento de seus professores-formadores em proporcionar um ambiente de estudos afetivo, que os ajude a se integrar junto aos conteúdos curriculares, dificultando a

confiança em si próprios, produzindo insegurança para seguir em frente, diminuindo significativamente suas chances de afiliar-se intelectualmente. (COULON, 2008).

Segundo Coulon, (2008, p. 193), afiliação é o período em que os estudantes apreendem o manejo das regras da vida acadêmica, buscando assegurar sua permanência no ambiente universitário. Essa afiliação pode ocorrer em dois planos: a afiliação institucional, quando o estudante compreende e interpreta os dispositivos institucionais que regem a vida acadêmica e a afiliação intelectual que ocorre de modo permanentemente durante todo o curso, pois cada semestre, cada nova disciplina é sempre um recomeço.

O que também preocupa são os sacrifícios que os estudantes se impõem, considerando o contexto acadêmico que acabam sendo submetidos. Para evitar reprovações, centram seus esforços em “passar, tirar nota”, deixando de ser prioridade todo o contexto que envolve a formação profissional docente, como podemos observar na fala de LM5:

“Eu vejo que todos estão mais preocupados com a nota do que aprender a ensinar o conteúdo”. Como se tanto professores como aluno esquecessem que estão fazendo um curso para serem professores. A prioridade do aluno é passar, tirar nota, porque quando você está numa situação dessas que tem que correr atrás de entender o conteúdo, você vai estudar preocupado apenas em passar.” (LM5).

A fala acima, por mais agressiva que pareça, é uma representação muito comum da forma como estudantes de cursos de licenciatura se sentem em relação ao seu processo de formação inicial. Segundo Sacristán (1998, p. 186), nos cursos de formação do professorado, tanto a formação científica quanto a formação prática são insuficientes para atender a projeção pedagógica esperada pelos estudantes, não sendo estranho que cerca de 75% do total de professores formados, “considerem que a formação inicial que receberam não lhes serviu para nada”. Segundo este autor, esse olhar se mostra ainda mais rigoroso quando os professores estão mais próximos da condição de recém-formados.

Podemos inferir que a fragilidade teórica e prática, a falta de envolvimento dos professore-formadores com as deficiências de aprendizagem dos estudantes, as reprovações e outros tantos fatores mencionados pelos estudantes, vão aos poucos promovendo um “déficit de afiliação intelectual”, fragilizando tanto a permanência na universidade, como a formação profissional e a construção identitária docente, fazendo com que os sujeitos que permanecem no curso até o fim, sintam-se promovendo “um ato de resistência”. (COULON, 2008, p. 169). Ou nas palavras de Ferreira (2014), são

sobreviventes adaptados que conseguiram concluir a graduação. No entanto, ao sentirem que estão submetidos a uma frágil formação profissional docente, chegam ao final do curso sem saber, de fato, se seguirão em frente, correndo o risco de se tornarem desistentes da carreira, depois de formados. Esse olhar será mais bem explorado a seguir.

5.2. CONTATO COM A REALIDADE ESCOLAR: ESTÁGIOS E PIBID.

Em nossos últimos encontros conversamos sobre como os estudantes se sentem em relação à formação oferecida nos cursos de licenciatura. Pedimos então, que refletissem sobre as suas experiências de iniciação à docência, envolvendo as ações do Estágio Curricular Supervisionado, bem como as experiências vividas por eles nas ações desenvolvidas através do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Buscamos identificar se acreditam estar, de fato, preparados para atuar como professores, instigando-os sobre como veem a realidade das escolas hoje e quais as perspectivas futuras pessoais, profissionais. Assim, apresentamos a organização das atividades de estágio e a organização das atividades do PIBID, bem como o olhar dos sujeitos sobre suas interações nesses dois espaços de aprendizagem que oportunizam suas experiências iniciais na condição de docentes.

Não apresentamos o Estágio e o PIBID como atividades que se opõem, uma vez que ambos são perfeitamente complementares e acreditamos que as ações desenvolvidas no âmbito do PIBID podem ser institucionalizadas fortalecendo as atividades de estágio. No entanto, evidenciamos como a iniciação à docência é vista e sentida pelos sujeitos nos diferentes espaços, compreendendo a necessidade de oportunizar o envolvimento com práticas pedagógicas que propiciem a construção de saberes docentes específicos para as áreas em que os estudantes estão sendo formados.

O estágio, no processo de formação inicial à docência, é um momento em que os estudantes têm a oportunidade do contato direto com a realidade escolar, com o chão da escola, com o ambiente da sala de aula propriamente dito, na condição de professores em exercício das funções profissionais da área que estão sendo habilitados, onde exercitam o desafio de aliar teoria e prática. A partir da década de 80, o Estágio Curricular Supervisionado é compreendido como um componente curricular do processo de formação docente, responsável pela prática separado das disciplinas teóricas, fundamentado na concepção epistemológica da racionalidade técnica.

A partir da LDB nº 9.394/96, o estágio passa a ser compreendido como uma complementação da formação docente, ou seja, um momento para pôr em prática os aprendizados desenvolvidos durante o curso. A questão teórico-prática passa a ser intensamente discutida, diante do reconhecimento de que a forma como os estágios aconteciam, não contribuíam para uma formação de um saber docente crítico, criativo e autônomo, permanecendo a dicotomia entre teoria e prática. Com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, definindo que o Estágio Curricular Supervisionado para a área das licenciaturas, terá a finalidade de articular diferentes práticas pedagógicas de maneira interdisciplinar, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, sendo desenvolvido a partir da segunda metade dos cursos.

Na UNEMAT o Estágio Curricular Supervisionado é regulamentado pela Resolução nº 029/2012/CONEPE, que define como estagiários aptos, estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura, que cumpriram as exigências curriculares anteriores, denominadas pré-requisitos obrigatórios. O foco principal do estágio é promover experiências que estimulem reflexões acerca da prática profissional, permitindo o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, políticas e humanas necessárias à ação docente. Para a realização do estágio é necessária uma atuação integrada dos cursos de licenciatura com diferentes escolas e modalidades de ensino, respectivos a cada habilitação. Essa articulação entre a universidade e instituições de ensino, é realizada por meio de convênios, com o objetivo de formalizar as atividades desenvolvidas em parceria. Os estágios são desenvolvidos em regime de colaboração envolvendo instituições conveniadas, escolas públicas e privadas, que oferecem a educação básica.

Orienta a Resolução 029/2012/CONEPE, que a integridade do projeto pedagógico da instituição e/ou grupo que o recebe o estagiário, deve ser respeitada, porém podem sofrer adequações “peculiares” para o momento do estágio como: adequação do público alvo, local e horário. São atividades de estágio momentos de observação, planejamento, aplicação, regência e avaliação, sob a tutela do professor-formador orientador do estágio. As atividades de estágio podem ocorrer em forma de docência em sala de aula, em forma de minicursos, através da participação em programas especiais e outras formas que sejam propostas pelo professor-formador orientador de estágio e aprovada nos colegiados dos cursos.

As atividades seguem uma tramitação burocrática de registro da carga horária cumprida nas instituições parceiras, cumprindo a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2001, que institui em seu Art. 1º a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, prevendo o cumprimento de carga horária que permita articular teoria-prática. Os momentos de estágio são organizados de forma específica em cada curso, em fases que compreendem momentos de orientação, observação/monitoria e regência.

Já o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um projeto de âmbito nacional, criado em 2007 e implantado em 2009, com o intuito de incentivar a atratividade à docência. As bolsas de estudo oferecidas servem como estímulo para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas da educação básica, envolvendo-se em uma diversidade de atividades pedagógicas dentro e fora do ambiente escolar, tendo a oportunidade de compreender o processo de integração entre teoria e prática, que envolvem a escola e comunidade.

Este programa, ao mesmo tempo em que busca aprimorar o processo de formação docente inicial, contribui no processo de formação continuada dos professores presentes nas escolas, promovendo uma importante aproximação entre as universidades e as escolas. Além da formação profissional o programa incentiva o engendramento de ações que estimulem a reflexão sobre a realidade das escolas e da própria universidade, visando entender as dificuldades enfrentadas e criar possibilidades de superação. Para assegurar os resultados educacionais, o programa prevê uma organização estrutural. Os bolsistas são orientados por docentes das licenciaturas, que assumem a função de coordenadores de área e por docentes das escolas públicas, que cumprem a função de supervisores das atividades que são desenvolvidas. “O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo”. (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID/DEB/CAPES, 2012, p.49).

O PIBID se diferencia do Estágio Curricular Supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo CNE- Conselho Nacional de Educação, para o estágio e por permitir o acolhimento de bolsistas desde o início do curso, desde que esteja proposto no PPC dos cursos de licenciaturas. A inserção dos estudantes no cotidiano das escolas deve ocorrer de forma orgânica e não pontual, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência em um ambiente que aproxima os

estudantes dos múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial para a construção da identidade docente.

Através do PIBID, os estudantes são inseridos na dinâmica escolar, tendo a oportunidade de conhecer e compreender melhor a organização da escola, da sala de aula, aproximando-os das interações que envolvem o processo de ensino e a aprendizagem. Essas interações experimentadas no mesmo momento em que estão se formando para serem professores, além de contribuir com a construção da identidade docente, devem contribuir para promover reflexões sobre as circunstâncias de sua própria formação profissional.

Quanto ao Estágio Curricular Supervisionado, cada curso tem autonomia para estruturar seu projeto político. No PPC do Curso de Letras (2013), o estágio é compreendido como uma “ponte entre a teoria esmiuçada na universidade e a escola de ensino básico, palco de atuação dos nossos alunos que em breve serão professores neste nível de ensino”. (PPC do Curso de Letras, 2013, p. 30). É uma “atividade de capacitação em serviço”, momentos em os estudantes assumem” efetivamente o papel de professor”. Para facilitar esta “passagem”, o curso oferece outras atividades promovendo a aproximação entre escola e universidade, como a organização de seminários de estágio, com mesas redondas sobre os projetos de estágio dos estudantes e eventos científicos locais com o objetivo de oportunizar a divulgação científica dos estudos, pesquisas e práticas, produzidas pela comunidade acadêmica.

No PPC do curso de Biologia (2013), o estágio encontra-se dividido em dois momentos: Estágio Curricular Supervisionado Bacharelado, que está dividido em 3 (três) fases e Estágio Curricular Supervisionado Licenciatura, que está dividido em 4 (quatro) fases. Ambos iniciam a partir da 5ª Fase. O Estágio Curricular Supervisionado em Licenciatura é compreendido como “uma atividade de capacitação e serviço” que deve ser desenvolvida em instituições em que o estagiário realiza a prática docente, respeitando as exigências do projeto pedagógico do curso e as necessidades do espaço escolar, sendo um momento que os estudantes estarão “testando suas competências por um determinado período”. Com a preocupação em preservar o projeto pedagógico da unidade escolar o estágio licenciatura não pode ser longo, deve ser “denso e contínuo”, acompanhados pelos professores-formadores supervisores de estágio. (PPC DO CURSO DE BIOLOGIA, 2013, p. 69).

No PPC do Curso de Matemática (2013, p.30), o projeto curricular busca “cumprir os tramites legais previstos na Resolução nº 029/2012/CONEPE”, que

parametriza a política dos Estágios Supervisionados dos cursos de licenciatura da UNEMAT. Deste modo, o estágio é organizado em disciplinas subdivididas em fases I, II, III e IV: a primeira fase contempla atividades de preparação e orientação das atividades das demais fases; a segunda fase contempla momentos de observação e coleta de dados na instituição campo de estágio, produção de relatório sobre os momentos de observação; a terceira fase contempla momentos de planejamento e apresentação prévia na universidade das atividades a serem desenvolvidas durante as aulas de estágio; a quarta fase contempla atividades de prática de ensino (regência), com supervisão e avaliação das ações desenvolvidas pelos estudantes, nas instituições campo de estágio. Essa fase é concluída com momento de socialização onde há exposição e reflexão sobre a experiência obtida além da apresentação do relatório final.

No PCC do curso de Pedagogia (2013), o estágio está organizado em três núcleos de estudos, conforme Resolução do CNE/CP N° 01, de 15 de maio de 2006. Esses núcleos são agrupamentos disciplinares que organizam o currículo em grupos em que as disciplinas são distribuídas, levando em consideração três critérios: a) a natureza e o papel de cada um dos núcleos, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais; b) a ênfase na prática do pensar ou ênfase na prática do fazer; e, c) caráter geral ou específico, que configura a abrangência das disciplinas. Os núcleos são: NEB - Núcleo de Estudos Básicos envolve 16 disciplinas, com uma carga horária de 960 horas; NADE - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, com foco na atuação profissional, envolve 26 disciplinas, com uma carga horária de 1.560 horas; e NEI - Núcleo de Estudos Integradores envolve 12 disciplinas, com uma carga horária de 840 horas. Os estágios integram as disciplinas que compõem o NEI.

No PIBID, todas as ações desenvolvidas visam à integração entre a universidade e a comunidade escolar, melhorando à qualidade da formação dos estudantes envolvendo-os em atividades coletivas que promovem a iniciação à docência, tendo o acompanhamento de seus professores-formadores da universidade e a coparticipação de professores das escolas de educação básica, atuando num processo de construção e valorização dos saberes das instituições e das pessoas envolvidas. São desenvolvidos estudos específicos da área de habilitação, com vistas à elaboração de atividades articulando teoria e prática.

As atividades de monitoria desenvolvidas pelos estudantes, permite que participem das aulas regulares nas escolas, interagindo com os alunos e com os professores. Também participam de atividades no contra turno das aulas, contribuindo

para a superação de problemas apresentados por alunos em seu processo ensino-aprendizagem. Esse envolvimento dos estudantes com as dificuldades de aprendizagem contribui para despertar a criatividade pedagógica e o olhar humano, voltado para as especificidades individuais de cada aluno.

Porém, nem todos os estudantes podem participar do PIBID, as atividades intensivas do programa exigem um envolvimento permanente, com um trânsito entre as atividades disciplinares acadêmicas voltadas para sua formação docente e as oficinas desenvolvidas através do PIBID nas escolas, tendo que disponibilizar tempo para a promoção de eventos e participação em atividades de produção científica, desenvolvendo pesquisas e organizando sua divulgação científica. Sendo assim, muitos estudantes acabam não ingressando no projeto por enfrentar a dupla jornada de trabalho/estudo. Entre os estudantes que ingressam no programa, alguns acabam se evadindo, porque a dedicação exclusiva ao programa impede de se envolver com tarefas alternativas para seu sustento e o valor das bolsas, não supre suas necessidades básicas.

No curso de Letras, as ações do PIBID são desenvolvidas pelos estudantes em duplas, através de atividades de monitoria nas escolas. Nas aulas de Língua Portuguesa, auxiliam os alunos em suas dificuldades relativas à textualidade. Também ministraram aulas de leitura e escrita para os alunos sob o acompanhamento de professores regentes, que são parceiros, atuando efetivamente em atividades ensino, pesquisa e extensão. (RELÁTÓRIO PIBID LETRAS, 2013, p. 03). São desenvolvidas em parceria escola/universidade minicursos e oficinas de leitura literária e produção textual. As atividades exigem o envolvimento em encontros semanais para definição das atividades do projeto, além de estudos de temas sobre a educação nacional, estadual e municipal, como legislações, orientações, diretrizes, entre outros, bem como pressupostos teórico-metodológicos envolvendo a área da didática e da prática de ensino.

No curso de Biologia, as ações do PIBID colocam os estudantes em contato com a escola desde o início do curso, direcionando o olhar sobre as práticas pedagógicas docentes. (RELÁTÓRIO PIBID BIOLOGIA, 2013, p.03). O programa tem início a partir de atividades de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem, aproximando os estudantes da realidade escolar. Assim como as atividades de análise de conteúdos presentes nos livros didáticos, tem a intenção de pôr os estudantes em contato com temas específicos da área das Ciências Biológicas, promovendo sua adesão na dinâmica das aulas. Estando inseridos no ambiente escolar, os estudantes de Biologia são desafiados a entender a organização do tempo e do espaço escolar, assim como as lógicas que

direcionam a escolha de estratégias para promover o ensino e a aprendizagem. Também são instigados a refletir sobre si próprios, olhando para sua condição discente, percebendo que seu empenho acadêmico também reflete na qualidade da sua formação docente.

No relatório sobre as ações do PIBID no curso de Biologia, há o reconhecimento de que as ações decorrentes deste projeto de incentivo à docência têm instigado os estudantes à reflexão acerca da importância da profissão docente, contribuindo para que despertem o interesse em seguir essa área profissional. Antes deste programa de incentivo à docência, era pouco comum ouvir os estudantes de Biologia assumirem a carreira docente ou revelar sua vontade para continuação dos estudos em nível de pós-graduação e era quase inexistente a possibilidade de ouvir que alguém dizer que pretendia atuar no espaço do ensino superior. *“Anteriormente não era comum ouvir dos alunos da escola a busca pela continuação dos estudos muito menos galgar o ensino superior e agora isto passa a ser notório.”* (RELATÓRIO PIBID BIOLOGIA, 2013, p. 03).

No curso de Matemática, as ações do PIBID se configuram em uma importante estratégia de ação com vistas à superação do alto índice de reprovação e evasão existente no curso de Matemática, que nos primeiros semestres chega a atingir cerca de 50% dos estudantes. (RELATÓRIO PIBID MATEMÁTICA, 2013, p.03). Segundo o relatório das atividades do PIBID de Matemática, os poucos estudantes que conseguem concluir o curso enfrentam outro dilema, que tem sido muito comum no final dos cursos de licenciatura, a dúvida em seguir ou não a carreira docente. Há o reconhecimento de que ao concluir a graduação, os estudantes de Matemática têm enfrentado dificuldades para ingressar na carreira docente, por se sentirem inexperientes para atuar como professores, sendo um fator preponderante a pouca experiência prática docente e o desconhecimento da complexidade presente na realidade escolar.

Diante dessa realidade excludente que infelizmente não é exclusividade apenas no curso de Matemática, as ações desenvolvidas através do PIBID têm sido reconhecidas como promotoras de estratégias de incentivo à docência, tendo se revelado numa importante ferramenta para ajudar diminuir esse contexto de reprovações e evasões, ao aproximar os estudantes do chão das escolas, oferecendo oportunidade de envolvimento com as atividades pedagógicas próprias da cultura escolar que podem ser complementadas às atividades desenvolvidas durante as etapas de estágio.

Através do PIBID os estudantes de Matemática estão tendo a oportunidade de vivenciar práticas próprias da docência, interagindo ao mesmo tempo com o ambiente

acadêmico e com o ambiente escolar, envolvendo-se numa dinâmica coletiva que os aproxima de seus professores-formadores e dos professores das escolas, ajudando-os identificar e compreender os problemas de aprendizagem enfrentados pelos alunos na área da Matemática. São incentivados a desenvolver estratégias pedagógicas, auxiliando os professores das escolas, na superação dos problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem dos alunos.

Com o apoio das escolas, os estudantes têm explorado e criado ambientes de aprendizagem internos e externos ao espaço da sala de aula, explorando materiais alternativos para enriquecer os laboratórios de ensino aprendizagem de matemática, confeccionando materiais pedagógicos, ao mesmo tempo em que envolvem os alunos em atividades de aprendizagem. Esses materiais pedagógicos, além de dar suporte para os professores das escolas, são também utilizados pelos próprios estudantes em experimentos, propostos por eles aos alunos.

No curso de Pedagogia as ações do PIBID estabelecem uma articulação efetiva entre a universidade e as escolas, uma vez que o projeto curricular do curso promove a formação de professores, articulando ensino, pesquisa e extensão em consonância com as atividades propostas por este programa de incentivo à docência. (RELATÓRIO PIBID PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2013, p.03). Além das atividades desenvolvidas no ambiente das escolas, envolvendo a observação da dinâmica do ambiente escolar, ações de monitoria e docência assistida. A iniciação à docência é exercitada pelos estudantes de Pedagogia, através da participação em grupos de estudos, em cursos de extensão oferecidos nas comunidades, em ciclos de debate, seminários e oficinas pedagógicas. São oportunidades de interação que contribuem tanto para a formação docente inicial, como a formação continuada dos professores que estão nas escolas.

A dinâmica de atividades desenvolvidas por meio do PIBID tem oportunizado o desenvolvimento da autonomia discente, da capacidade comunicativa e descritiva, além da oportunidade de aprender trabalhar em equipe. Os encontros nos grupos de estudo e nos eventos científicos aprofundam reflexões sobre a importância da criatividade para criar condições de aprendizagem. Esses momentos de interações reflexivas tem sido ricos no sentido de impulsionar o olhar dos estudantes de Pedagogia sobre a importância de criar estratégias para promover a aprendizagem coletiva e individual dos alunos, ao analisar as práticas pedagógicas dos professores das escolas que estão envolvidos, olhando também para as ações pedagógicas dos seus professores-formadores na universidade, sem

esquecer-se de voltar os olhos para as suas próprias experiências vividas na condição de estudantes e as atuais vividas na condição de futuros docentes.

5.3. SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA

Ao pensar sobre o contexto de formação que estão submetidos, os estudantes demonstram que sentem na estrutura dos cursos de licenciatura a intenção de prepará-los para serem professores. Sentem também, que tanto no projeto de formação docente, como na prática de alguns de seus professores-formadores há a intenção de ensinar a ser professor. Sentem que é visível o “esforço” para falar sobre a realidade das escolas, para ensinar como devem agir em determinadas circunstâncias, exemplificando situações do cotidiano escolar. No entanto, ao olhar para suas próprias experiências durante os estágios, percebem que a forma como estão acontecendo as atividades de iniciação à docência, não tem conseguido promover experiências pedagógicas que de fato promova seu envolvimento com a vida nas escolas, permitindo compreender sua complexidade e os antagonismos presentes.

Lembram que seus professor-formadores até propõem algumas estratégias para serem adotadas caso os alunos não se mostrem interessados pelos conteúdos. Segundo LB1, *“Os professores tentam falar como a gente deve ensinar, como devemos agir no caso de alguma violência em sala de aula, tentam nos mostrar como a gente deve fazer para os alunos se interessarem pelo conteúdo.”* Mas, ao se depararem com a realidade das escolas, enfrentando o desafio de atuar como professores, os estudantes começam a perceber que lhes falta o domínio de saberes básicos sobre a prática docente, justamente por ter aulas muito expositivas, ouvindo falar sobre situações do cotidiano escolar.

Esse distanciamento entre a formação recebida na universidade e a realidade vivenciada durante os estágios, instiga os estudantes a refletir sobre as dificuldades no próprio processo formativo docente. Revelam um olhar crítico sobre as aulas de seus professores-formadores, quando percebem que são muito expositivas e centradas no *“falar sobre a realidade das escolas”*, distante da oportunidade de viver essa realidade. O que os estudantes estão tentando dizer é que eles conseguem perceber que não podem aprender a ser professor ouvindo falar sobre a docência, o que precisam é ter a oportunidade de vivê-la no ambiente escolar, mas que essa experiência no espaço da

escola não seja uma passagem rápida que não ofereça condições de compreender como ela se processa.

A necessidade de estar em situações de práticas, explicitada pelos estudantes, aproxima a compreensão de Tardif (2012), sobre os saberes da docência. Segundo este autor, os saberes disciplinares e os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), são proporcionados aos estudantes durante o curso de licenciatura, enquanto que os saberes da experiência que não são possíveis adquirir ouvindo falar sobre a prática, devem ser adquiridos em situações que permitem o exercício das funções docentes. É na prática docente que se desenvolvem os saberes específicos. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. (TARDIF, 2012, p. 38).

Durante suas primeiras experiências docentes, os estudantes se deparam com situações da rotina escolar que tornam evidente a fragilidade de sua formação, sentem que não aprenderam “*aplicar a teoria*”, demonstrando acreditar que o simples fato de dominar estratégias para “*passar os conteúdos*” poderia assegurar sua “autoridade docente”, revelando uma perspectiva conteudista aplicacionista, como podemos observar na fala de LB1: “*Quando vamos para o estágio é tudo diferente, a gente tenta ‘aplicar’ aquela teoria que aprendemos, mas os alunos não te reconhecem como autoridade dentro da sala de aula.*” (LB1). Podemos entender que ao se deparar com atividades de iniciação à docência, os estudantes sentem dificuldade em explorar estratégias de ensino que assegurem a aprendizagem dos alunos. Tomando como referência as práticas pedagógicas de seus professores-formadores na universidade, suas próprias experiências na condição de alunos e a influência das concepções teóricas que apreenderam durante sua formação docente, os estudantes acreditam que se soubessem “aplicar a teoria” e tivessem “autoridade”, não teriam enfrentado dificuldades durante o estágio.

Pimenta e Lima (2012, p. 35), lembram que o exercício da docência é atividade de prática na perspectiva da imitação, aprende-se a partir da observação e da reprodução dessas práticas, que também pode ser reestruturada a partir de uma perspectiva crítica. No entanto, o processo de formação pode não propiciar elementos que oportunizem o olhar crítico sobre a prática docente, resultando em um processo de reprodução de modelos. Ou seja, os estudantes se dedicam em aprender a ser bons professores a partir dos modelos que eles observam.

Segundo Gómez (2001), a cultura docente envolve um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas, que dominam o ideário pedagógico e influenciam o

pensamento, o sentimento, as práticas e as formas de relacionar em seu contexto profissional. A reprodução de uma determinada cultura pedagógica, através do processo de formação, se torna possível quando não há uma formação reflexiva que propicie o questionamento das bases culturais existentes que dão sentido a tradição. A cultura conservadora tende a se fortalecer, quando falta autonomia pedagógica, independência e segurança profissional docente. (GÓMEZ, 2001, p. 164).

Percebemos, nas falas dos estudantes, evidências de que estes elementos chave destacados por Gómez (2001), estão deficientes em seu processo formativo. Assim, podemos entender que além de mostrar a presença da cultura pedagógica reprodutivista, em sua formação, também conseguem fazer notar que as etapas curriculares anteriores às atividades de estágio, não estão contribuindo para a construção da autonomia pedagógica e da segurança profissional necessária para enfrentar o desafio de assumir a realidade da sala de aula, na condição de professor. Assim, os estágios têm se resumido a observação, imitação de professores em sala de aula e execução de “aula modelo”. Essas etapas do estágio são compreendidas como “à hora da prática”, que tem sido desenvolvida através de microensino, micro aula, miniaula e dinâmicas de grupo. Há a compreensão de que a instrumentalização técnica estará preparando os estudantes para que dominem as habilidades instrumentais necessárias ao trabalho docente. (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 36-38).

Podemos observar pelas falas dos estudantes que as atividades de estágios desenvolvidas por eles seguem o modelo explicitado por Pimenta e Lima (2012). No entanto, pelas dificuldades que enfrentam demonstram que estão despertando um olhar crítico sobre seu processo de formação, pois ao falar sobre a forma como estão aprendendo a ser professor, levantam questionamentos e apontam contradições em relação à realidade encontrada nas escolas.

Dentre as etapas anteriores ao momento dos estágios, os estudantes apontam para as atividades de “micro aulas”, como um momento em que aprendem elaborar planos de aula que são “aplicados” no próprio ambiente da universidade, segundo eles essas aulas são “fictícias”, pois são exercitadas na universidade e sabem que quando forem para as escolas a realidade é outra. Argumentam que os alunos na faculdade participam de todas as atividades propostas e muitas coisas eles sabem resolver, tendo consciência de que a realidade nas escolas é bem diferente, como podemos perceber na fala de LM5:

“Aprendemos fazer os planos, mas não ‘aplicamos’ na escola, ele é apresentado para os colegas de curso e para o professor em forma de micro aula. Somos avaliados como foram as explicações, o planejamento, o uso dos materiais para a compreensão do conteúdo. Sabemos que os colegas não são os alunos, é outro nível, eles já sabem aquele conteúdo. Ou seja, é uma aula fantasia, vai tudo no imaginário mesmo.” (LM5).

A micro aula é uma derivação do microensino, desenvolvido na década de 60/70, após denúncias de que a formação de professores era excessivamente teórica. Pela constatação de que os estagiários não tinham condições de realizar os estágios em sala de aula, o microensino surge como uma inovação técnica que cria situações experimentais para o futuro professor desenvolver habilidades docentes eficientes em situações simuladas controladas. Essa técnica era aceita como “um poderoso instrumento para aquisição de um repertório de habilidades de ensino que prepara o professor para ser dinâmico e interativo”. (PIMENTA, 2012, p. 63).

Sua denominação é diferente nos projetos políticos curriculares dos cursos envolvidos neste estudo, embora a atividade envolva a mesma proposta pedagógica de simulação de aulas. No PPC do curso de Letras, o nome usado é “micro aula” mesmo, para se referir as aulas que são planejadas e apresentadas pelos estagiários no próprio ambiente da universidade, para seus colegas de turma. No PPC do curso de Biologia, com a mesma intenção essa atividade é denominada “simulação de aula regência”. No curso de Matemática, ela é uma fase do estágio que “contempla momentos de planejamento e apresentação prévia na universidade das atividades a serem desenvolvidas durante as aulas de estágio”. No PPC do curso de Pedagogia, não há referência para qualquer atividade que se assemelha à micro aula, todas as atividades de iniciação à docência são desenvolvidas diretamente nas escolas campo de estágio.

Segundo Pimenta (2012, p. 64), a micro aula tem o propósito de propiciar ao estagiário segurança para enfrentar as situações de sala de aula. Como técnica destinada ao treinamento de habilidades para o ato de ensinar, foi em muitos estudos considerada limitada por restringir as atividades ao desempenho do professor, sem ter a presença de alunos reais. A partir da década de 80 o microensino, ou a micro aula, recebe uma variante denominada ensino reflexivo, que consiste em aulas que são dadas em situações reais, sendo filmadas e posteriormente assistidas produzindo um *feedback* sobre a atuação do estagiário numa sala de aula real.

A crítica em relação à micro aula vem de seu cunho tecnicista, que objetiva a instrumentação da prática pedagógica através de um treinamento, visando o

desenvolvimento de habilidades profissionais consideradas *a priori*, necessárias ao bom professor. Sendo questionada se essas habilidades profissionais generalizáveis, preparam para a atuação docente, considerando a diversidade de especificidades que surgem nas situações reais do cotidiano escolar. Se consideramos o olhar crítico de LM5, ao dizer: *“Sabemos que os colegas não são os alunos, é outro nível, eles já sabem aquele conteúdo. Ou seja, é uma aula fantasia, vai tudo no imaginário mesmo. Se você for ver não é prática real”*, podemos entender que os estudantes não acreditam que as atividades desenvolvidas em forma de micro aula, lhes propicie uma verdadeira experiência de iniciação à docência.

Ao fazerem referência às divisões do estágio, os estudantes deixam transparecer que compreendem esse momento de sua formação, sendo composto por várias etapas obrigatórias, que são cumpridas mecanicamente, como podemos observar na fala de LB1: *“Na primeira fase você chega e observa aquele período ali, não interfere em nada. Então você observa e ajuda em outra turma e depois você vai e fica um pequeno período onde você vai dar as aulas mesmo.”* (LB1). Como podemos observar, os estudantes percebem que o estágio é uma atividade mecânica, pois ao explicar como acontece cada fase, desde o momento da observação sentem que não tem autonomia para interferir em nada. Também demonstram que o tempo que ficam em cada sala de aula tem sido insuficiente para compreender a complexidade das relações pedagógicas presentes na escola, tornando evidente que não conseguem conhecer a realidade escolar, tendo como consequência, dificuldade para lidar com as necessidades e particularidades dos alunos, durante suas primeiras experiências docentes.

Esse pouco contato com as turmas deixa evidente que o estágio tem se tornado uma atividade burocrática, que os estagiários cumprem como um ritual acadêmico obrigatório, como podemos ver na fala que segue:

“O Estágio I é só observação no ensino fundamental, o Estágio II foi oficina no ensino médio, o Estágio III é regência no ensino fundamental e o Estágio IV é regência no ensino médio. O estágio é individual, eu observo 10 (dez) horas/aula a escola e tenho que regenciar mais 20 horas/aula. A observação pode ser em várias salas e a regência é toda em uma sala só. Eu posso conhecer várias turmas, então escolho uma e faço a regência. Para as aulas eu pego conteúdo com o professor, vejo o que ele está ‘aplicando’ e planejo dando sequência na aula dele. O professor pega o livro e fala pra seguir o planejamento dele em cima do livro didático, então eu faço o mesmo continuo seguindo o livro.” (LM5).

Como pudemos perceber os estudantes chegam nas escolas, se apresentam como estagiários devendo cumprir um protocolo previsto para o momento. Assim, na etapa de observação, por exemplo, são recebidos por um professor que permite sua entrada em sala de aula, mas não há qualquer interação mais aprofundada, professor e estagiário não se conheciam antes e nem tiveram tempo para se conhecer durante ou mesmo depois. A forma como são recebidos e tratados nas escolas, não faz com que se sintam professores, no máximo são tratados e se sentem estagiários e estranhos à vida da escola, tendo para si os olhos voltados, como se estivessem ali para investigar a escola. É recorrente que professores se neguem a tê-los em suas salas de aula, então acabam fazendo de tudo para agradar o professor que aceita o estagiário, concordando com todas as condições propostas. Depois da fase da observação os estudantes “pegam” com os professores os conteúdos para planejar suas aulas, devendo voltar para “aplicar” em sala de aula, tendo assim a oportunidade de vivenciar uma experiência de iniciação à docência sem autonomia, confiança ou competência para ocupar o lugar de professor. A fala a seguir ilustra melhor como os estudantes se sentem:

“Não cheguei me sentir professora no estágio, a professora não me tratava como tal, ela não me conhecia. Cheguei e falei que precisava fazer estágio, ainda bem que ela me recebeu, muitos não aceitam estagiários. Depois a professora passou os conteúdos pra eu fazer o plano de aula, eu fiz do jeito que eu achei melhor, e fui lá e dei as aulas. Como cheguei ali, meio de paraquedas e eu tinha medo de não dar conta. O meu maior medo era não conseguir fazer eles prestarem atenção. Senti dificuldades em explicar algumas coisas, porque do jeito que eu tentei explicar eles não entenderam, mas também era assim três crianças prestavam atenção aqui e outros vinte bagunçavam lá atrás.” (LB1).

Ao ouvir os estudantes sobre as dificuldades enfrentadas no momento de explicar os conteúdos e sobre a sensação de não serem reconhecidos como professores, durante os estágios, pudemos notar que eles percebem que duas coisas ocorrem pelo mesmo motivo. Sentem que esse momento dos estágios é muito pequeno e não permite que eles se envolvam com a turma, sendo poucas horas de estágio para entender como se constroem as relações de aprendizagem entre os alunos e também não conseguem conhecer, de fato, como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores que eles estão observando.

Como podemos notar, pela forma como os estágios estão acontecendo, os estudantes sentem que não conseguem ser reconhecidos e respeitados pelos professores e pelos alunos das escolas, como professores iniciantes, contribuindo para que também não se sintam professores, fragilizando assim sua construção identitária docente. O curto

tempo em cada fase/etapa de estágio, não oportuniza que os estudantes presenciem diferentes contextos de aula. A fala de LM5 ilustra essa dificuldade dos estudantes: *“Todas as aulas que eu assisti no estágio, só vi professor passado exercício e corrigindo, não assisti explicação de conteúdo. Como posso dizer que aprendi dar aula se não presenciei professor explicando matéria e tirando dúvidas dos alunos?”* (LM5).

De qualquer forma, pela própria natureza das atividades de estágio, elas interrompem o curso normal das aulas para que um estudante que está aprendendo a ser professor, tenha a oportunidade de ocupar o lugar institucional de docente, assim, o estágio em si pode ser considerado um fato extraordinário na vida da escola e dos próprios estagiários. No entanto, sob um olhar bastante crítico, tivemos a oportunidade de ouvir que o estágio não passa de uma aula totalmente fora da realidade, principalmente porque os estudantes não vivem a vida da/na escola, fazendo parte do cotidiano escolar durante a trajetória de sua formação à docência.

Assim, as atividades de estágio são vistas como acontecimentos fantásticos, pois todo ambiente é modificado para o momento em que os estudantes estarão vivenciando suas primeiras experiências profissionais como professores. Dependendo da dedicação e da condição financeira do estagiário, a sala de aula recebe um novo visual, com decorações que destacam a presença de uma atividade diferente, os alunos recebem cadernos novos, crachás e são avisados que terão estagiário na sala, devendo se comportar. Para assegurar a participação dos alunos são preparadas atividades diferentes, com premiações. Os estudantes dedicam um tempo significativo ao planejamento de atividades para o cumprimento de uma carga horária específica de aulas, que serão desenvolvidas de forma bem diferente da realidade cotidiana das escolas, como relata LL3:

“O estágio em si não mostra a realidade das escolas. Ele é uma maravilha para os alunos é uma coisa nova na escola. Uma aula maquiada, um grande teatro, um carrossel. Como se eu fosse na sua casa, mas avisasse antes, então você vai arrumar tudo, não mostra como realmente vivem. É um mundo perfeito, tudo é novo e gostoso com professor diferente, com um monte de atividades gostosas e o aluno está de saco cheio da rotina de aula que ele vive. O estagiário fica um mês se preparando e leva uma parafernália de coisas para envolver os alunos, coisa que no dia a dia ele não vai fazer porque não tem tempo.” (LL3).

Esse exercício de iniciação à docência é acompanhado pelos professores-formadores que são supervisores de estágio. Esse acompanhamento é feito em forma de “visitas” nas escolas, durante as atividades de estágio, também são realizados encontros

na universidade para oportunizar aos estudantes, reflexões acerca das experiências docentes que vivenciaram. No entanto, os estudantes sentem que esse acompanhamento tem se revelado insuficiente. LL3 lembra que havia o acompanhamento de sua professor-formadora coordenadora de estágio que: *“passava nas escolas, na hora do estágio para saber se estava tudo bem, se estávamos com dificuldades”*. Ao passar nas escolas os professores-formadores não tem a oportunidade de promover reflexões sobre a experiência docente que os estudantes estão vivenciando. Deste modo, as experiências são apresentadas pelos estudantes em encontros na universidade, onde eles têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas. O problema, segundo os estudantes, é que esses encontros acontecem somente depois que os estágios terminam sua prática docente, ficando apenas como uma oportunidade de expor suas experiências, ler seus relatórios, não tendo mais a chance de voltar e fazer diferente, porque a carga horária dos estágios já foi cumprida, esse tempo já passou.

Assim, alguns dos estudantes que se revelam mais preocupados com a construção de sua identidade docente, começam demonstrar que sentem necessidade de falar sobre as suas primeiras experiências docentes em tempo real, de modo que as atividades de estágio realizadas durante o dia sejam discutidas na universidade durante a noite, permitindo que compreendam suas dificuldades, podendo replanejar as metodologias e estratégias de ensino adotadas, tendo tempo e oportunidade para explorar novas possibilidades de ensino, como diz LB1: *“São necessários encontros para falar dos estágios na hora que acontecem. Ajudaria esclarecer dúvidas de como explicar o conteúdo de outra forma. Eu teria condições de chegar ao outro dia e ser melhor! Porque a gente fala sobre os problemas só depois, aí a ocasião passou e ficou a frustração.”* (LB1).

LL3 também revela que sente necessidade de falar sobre a experiência de iniciação à docência que está vivenciando, no momento em que acontece seu estágio. Sente necessidade de trocar experiências com seus pares e com seus professores, entende ser importante poder falar das suas dificuldades, refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no momento em que elas estão acontecendo. Sua fala mostra que o acompanhamento dos estágios tem deixado a desejar nesse sentido, como podemos perceber:

“Momentos de debate com os alunos sobre os estágios na universidade não aconteceu, nós é que inevitavelmente nos encontrávamos e falávamos como estava sendo essa experiência. Seria muito importante que tivesse aulas para

refletir sobre esse momento. Aí podíamos falar como está o estágio, se está tem dificuldade e como fazer diferente pra dar certo. Como não tinha encontro pra isso, nós fazíamos nos corredores, pelo facebook, por telefone. Sentíamos a necessidade de trocar ideias, mas isso não acontecia entre todos os estagiários, porque alguns estavam apenas interessados em cumprir o estágio e se formar, acabávamos falando com quem se mostrava interessado em querer desenvolver melhor sua experiência docente.” (LL3).

Percebemos que quando a universidade não institucionaliza formalmente a organização de momentos de reflexão sobre as experiências de iniciação à docência, ainda assim informalmente acontecem, evidenciando que durante a formação acadêmica os estudantes vão tendo a oportunidade de desenvolver perspectivas distintas em relação a sua formação profissional, resultando em atitudes que podem ou não fortalecer a construção de sua identidade profissional docente.

5.4. PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM SOBRE A DOCÊNCIA

Pudemos notar que durante as etapas de estágio, vai ocorrendo uma reorganização entre os grupos de estudantes que conseguem chegar ao final do curso, revelando diferentes perspectivas de aprendizagem frente às suas experiências docentes e as suas expectativas profissionais futuras que aproximam do olhar de Paivandi (2014;2015). Assim, percebemos que um grupo pode se comportar fazendo exatamente o exigido pela universidade, revelando uma perspectiva minimalista, estando preocupados em cumprir o estritamente exigido institucionalmente, sem demonstrar maior comprometimento com a construção de sua identidade docente. Enquanto outro grupo, comprometido com o seu próprio processo de aprendizagem docente, buscam construir aproximações que fortalecem a construção de sua carreira profissional, tendo a expectativa de assumir à docência como profissão. Sendo assim, não se contentam apenas com as atividades propostas no curso de licenciatura, criando suas próprias estratégias de aprendizagem. Deste modo, durante as atividades de estágio, realizam momentos de socialização de forma informal, explorando os multimeios tecnológicos a sua disposição, revelando uma perspectiva compreensiva e de desempenho.

Entendemos ser positiva essa iniciativa, que pode ser também explorada institucionalmente, tanto no espaço da universidade como no espaço escolar, envolvendo também os professores das escolas, criando momentos reflexivos sobre a prática pedagógica num âmbito macro, podendo minimizar a perspectiva minimalista reveladas por alguns estudantes. Sendo uma importante oportunidade para refletir sobre as

dificuldades enfrentadas pelos estudantes e pelos próprios professores das escolas, podendo contribuir para melhorar a qualidade da formação docente. Seguindo o pensamento de Imbernón, (2002, p.60), ao enfatizar que a formação docente deve propiciar o domínio de uma bagagem sólida, envolvendo dimensões científicas, culturais, psicológicas e pessoais, oportunizando experiências interdisciplinares sobre a cultura escolar, incentivando a heterogeneidade do ato educativo através de reflexões sobre suas experiências docentes.

Entendemos que para superar a perspectiva minimalista é de fundamental importância o desenvolvimento do exercício reflexivo sobre a prática, a partir das primeiras experiências docentes ainda no momento dos estágios, incentivando os futuros professores à compreensão sobre a dinâmica da vida em sala de aula, sobre a importância do trabalho colaborativo como desenvolvimento da instituição e sobre a importância da socialização do trabalho pedagógico entre os professores. Para Imbernóm (2002), o processo de formação docente deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para se tornarem reflexivos e investigadores, desenvolvendo a capacidade de refletir sobre a própria prática docente, ampliando seu conhecimento, interpretando, compreendendo e refletindo sobre a realidade social e a docência, envolvendo processos cognitivos, humanos, sociais, políticos, culturais e afetivos que de alguma maneira estão interligados.

Seguindo esse raciocínio reflexivo dos estudantes que buscam apoiar-se uns nos outros numa relativa informalidade, tentando compreender as dificuldades enfrentadas por eles no desempenho das atividades de iniciação à docência, podemos observar que de forma muito positiva, considerando as limitações em sua formação, eles buscam ir além do que a estrutura posta oferece. Os estudantes conseguem entender que as atividades de estágio acabam direcionando para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais tradicionais que fortalecem a construção da perspectiva minimalista, optando por seguir estritamente tais práticas, enquanto que os estudantes que desenvolveram a perspectiva compreensiva e de desempenho buscam ir além, demonstrando compromisso com sua própria formação profissional.

Pela forma como o estágio é programado, eles são orientados entrar no ambiente escolar, cumprindo uma carga horária determinada para cada fase dos estágios. Então “pegam” determinados conteúdos com os professores das escolas, enquanto os minimalistas se preocupam em seguir o livro didático e o ritual tradicional que os professores na escola atuam, os estudantes que desenvolveram um olhar compreensivo e

de desempenho planejam aulas “fantásticas”. Porém todos os estudantes seguem um mesmo ritual, ou seja, “aplicam” a mesma aula em várias turmas, cumprindo assim a carga horária exigida, sem conseguir conhecer como estão estabelecidas as relações de ensino e aprendizagem no espaço da sala de aula, pelo tempo mínimo que passam em cada turma.

No entanto, mesmo enfrentando muitas dificuldades, os estudantes que manifestam a perspectiva compreensiva e de desempenho demonstram que estão despertando a criatividade pedagógica ao buscar estratégias novas para desenvolver sua experiência docente e assim, aos poucos começam a descobrir que estão construindo sua identidade docente, ao fazer referência à busca de liberdade que percebem existir no campo do trabalho docente. Começam a descobrir que podem conquistar autonomia para desenvolver novas práticas pedagógicas, indo além do cumprimento de conteúdos programados. De certa maneira, podemos inferir que alguns estudantes, durante sua iniciação à docência, começam a perceber que o processo de ensino e aprendizagem, para ter sentido, precisa considerar os interesses dos alunos superando assim a concepção bancária discutida por Paulo Freire.

A estrutura do currículo dos cursos de licenciatura, organiza a formação docente em diferentes fases/etapas, porém não está conseguindo envolver os estudantes num processo formativo que agregue a teoria e a prática. Sentido essa deficiência e estando sujeitos às cobranças das normas institucionais, acabam criando suas próprias estratégias para cumprir exigências, mostrando-se cada vez menos envolvidos com a construção de sua identidade docente pela característica academicista que sua formação é institucionalmente conduzida. Alguns estudantes revelam que chegam ao final do curso, cumprindo as atividades obrigatórias de qualquer maneira, evidenciando uma perspectiva minimalista produzida pelo próprio processo de formação, como podemos perceber na fala de LB1: *“No estágio a gente realmente cai de paraquedas na escola, cumpre a carga horária obrigatória pegando trinta turmas se for possível, fica uma ou duas aulas em cada turma, dando a mesma aula em todas, não importa se está ou não tendo alguma experiência, o foco é terminar o curso.”* (LB1).

Segundo Paivandi (2015), a perspectiva minimalista se apresenta nas estratégias adotadas por estudantes que, de forma consciente, acabam se contentando em cumprir prescrições pedagógicas. Para esses estudantes, suas expectativas em relação à formação recebida na universidade são sempre frágeis, pois seu foco está apenas no acesso a uma certificação que lhes facilite de qualquer maneira à entrada no mercado de

trabalho. Manifestam um interesse superficial pelos estudos, estando pouco preocupados com a forma como aprendem, mostrando-se passivos em relação organização da sua formação, tendo foco em provas, notas e certificação.

Podemos inferir que a perspectiva minimalista pode estar sendo fortalecida pela forma como os cursos de licenciatura vem se estruturando na vida dos estudantes, evidenciando falta de entrelaçamento entre os diferentes tipos de conhecimentos, pela justaposição entre universidade e escolas. Este divórcio institucional é sentido pelos estudantes ao perceberem que tanto os conhecimentos como as normas que regulamentam sua formação têm pouca relação com os conhecimentos e práticas desenvolvidas nas escolas. Sendo assim, passam a desprezar às atividades acadêmicas, considerando-as apenas atividades burocráticas que devem cumprir para assegurar a conclusão da sua formação docente.

Essa perspectiva minimalista pode estar sendo reforçada pelas práticas pedagógicas conservadoras presentes na cultura escolar, sob o argumento de ser essa uma forma “mais fácil” de dar aula, uma vez que o dispêndio de tempo e o trabalho empenhado para organizar aulas diferenciadas, não recebem o devido reconhecimento dos alunos. A fala que segue parece indicar isso:

“Quando estamos observando os professores, antes de entrar na parte da regência nós pensamos que o professor não dá aula direito, o criticamos porque não dá atividades diferenciadas para seus alunos ficando só no livro e no quadro. Mas na hora que nós assumimos a condição de professor, então compreendemos porque esse professor permanece com a metodologia tradicional. Para preparar uma aula diferenciada é gasto muito tempo, dá muito trabalho para preparar materiais, para pesquisar e quando chegamos à sala de aula os alunos não querem saber de participar daquela aula diferente. Então percebemos que seguir no tradicional é muito mais fácil, o conteúdo já está lá no livro e buscar algo diferente além de dar trabalho os alunos ainda se negam participar.” (LM5).

No entanto, mesmo compreendendo que o contexto da escola e a estrutura que organiza os estágios propiciam a adoção de uma perspectiva minimalista, podemos identificar que alguns estudantes procuram ir além do mínimo, que é a experiência obrigatória no cumprimento da carga horária das etapas dos estágios. Alguns estudantes que buscam aproveitar outras oportunidades não obrigatórias que se apresentam para melhorar sua formação docente, como o envolvimento como o PIBID, são sujeitos que se encaixam na perspectiva compreensiva e de desempenho construída por Paivandi (2015). Pois, estes estudantes conseguem mostrar que sentem a presença de um sentido para o saber, para eles o aprender tem “um valor agregado”, ou seja, um algo a mais que justifica

seu envolvimento, seu empenho, sua busca por novas relações de troca com o mundo e consigo mesmo. (PAIVANDI, 2015, p. 38).

Esse valor agregado despertado a partir da perspectiva compreensiva e de desempenho, se evidencia na atitude voluntária dos estudantes que ingressam no PIBID, pois demonstram que querem, de fato, se envolver com a vida nas escolas vendo o projeto como uma importante oportunidade para participar de um programa de atividades que os põe em contato direto com estudantes e professores. Estão realmente se permitindo construir uma identidade docente, ao se propor ir muito além do mínimo exigido na carga horária das etapas do estágio. A fala a seguir permite perceber o olhar de LB1 em relação ao estágio e ao PIBID:

“O PIBID tem uma influência muito grande, porque praticamente todos os meus colegas não queriam atuar na docência, inclusive eu, só que com o PIBID, eles têm mudado. O PIBID nos deixa em contato com a sala de aula muito mais tempo do que os estágios, temos a oportunidade de conhecer as dificuldades dos alunos que estamos lidando, sem se preocupar com carga horária, porque não é uma coisa que vai terminar logo, podemos ficar até dois anos, são 10 horas de atividades semanais. Como participamos da organização e do desenvolvimento dos projetos, dá pra se sentir professora no PIBID. No estágio caímos de paraquedas na escola e para cumprir a carga horária obrigatória, muitos entram em tudo que é turma apenas interessados em terminar logo.” (LB1).

Podemos inferir com base no olhar de LB1, que enquanto o estágio é uma atividade curricular obrigatória, o PIBID é uma atividade extracurricular livre. Ou seja, entre as duas oportunidades de vivenciar a iniciação à docência o estágio exige cumprimento de uma carga horária mínima, dividida em etapas institucionais que engessam a aprendizagem e fragilizam a socialização acadêmica no ambiente escolar. Enquanto que no PIBID não há a perspectiva do mínimo, uma vez que são atividades extras que os estudantes têm a oportunidade de participar de forma voluntária, ainda que recebendo bolsa de iniciação à docência. Enquanto os estudantes se queixam que a experiência docente, durante os estágios, não proporciona um conhecimento mais aprofundado sobre às dificuldades de aprendizagem dos alunos nas escolas, a partir das atividades semanais desenvolvidas por meio do PIBID, os estudantes afirmam que conseguem apreender como se processa o saber fazer docente, tendo tempo e oportunidade para compreender dificuldades e sentir tanto o progresso dos alunos, como seu próprio progresso ao estar na condição de aprendizes de professor.

Outra diferença importante é que enquanto os estudantes dizem que não conseguem se sentir professores, pela forma burocrática em que são exigidos o

cumprimento das diferentes fases do estágio e pela maneira intrusa, *outsider*, como são vistos nas escolas, não conseguem passar da condição de estagiários, dificultando a construção de sua identidade docente. Já no PIBID, pela forma como desenvolvem as atividades, tendo a oportunidade de evoluir-se na elaboração e execução de projetos junto à escola, não ocorre esse estranhamento. Pois, são desafiados a planejar e executar diferentes atividades no ambiente escolar, estando envolvidos de forma mais frequente com professores e alunos, sendo tratados e respeitados como professores, contribuindo para que se sintam construindo sua identidade docente. A fala de LL3 ilustra a dificuldade de se sentir professor durante os estágios e o reconhecimento da identidade docente através dos projetos desenvolvidos pelo PIBID:

“Quem faz o estágio tem dificuldade de ser visto como professor porque os alunos sabem que você é um aluno ainda e no PIBID é diferente os alunos já nos veem como professores, as professoras da escola fazem questão de enfatizar isso. Ali nós não somos estagiários e nem alunos da universidade, nós estamos ocupando um espaço de docência. Isso é valorizado pelos professores da escola. Eles veem com bons olhos o PIBID e dizem que em seu tempo não tiveram a mesma oportunidade que nós estamos tendo agora” (LL3).

Podemos observar que o tempo também é visto de forma diferente. No estágio a passagem na escola e nas turmas é deliberadamente muito rápida, enquanto que no PIBID não há preocupação com o tempo, uma vez que o projeto é uma atividade permanente que os estudantes têm liberdade de participar por até dois anos. Assim há um entrosamento entre o professor regente, o bolsista e a equipe da escola, segundo LB1: “*No PIBID temos tempo, podemos conversar com os professores da escola. Bem diferente dos estágios que a gente chega, faz o que tem que fazer e vai embora, sem conseguir se envolver com os professores.*” Também muda a relação com a escola e com a equipe pedagógica: “*No PIBID nos sentimos parte da escola, como equipe pedagógica mesmo, que está ali para ajudar a melhorar a aprendizagem dos alunos, enquanto nos estágios os professores não têm escolha, tem que nos receber.*” (LB1).

Os estudantes sentem que as atividades de estágio não são vistas de forma muito positiva nas escolas. Ao contrário, os professores sabem que sua prática pedagógica estará sujeita a observação e a crítica, sendo comparada com ideais teóricos que, em geral, não vão muito além da reflexão acadêmica. Ou seja, os estagiários são vistos como pessoas inexperientes, que por esta razão, não conhecem os desafios do cotidiano docente e pela forma como os estágios acontecem não chegam no ambiente escolar com tempo e conhecimento necessários para conhecer a realidade pedagógica e contribuir para

melhorá-la. Mesmo depois que realizam as atividades de estágio, podendo então ter desenvolvido um olhar crítico e reflexivo sobre a prática docente, não retornam para dar o *feedback*. Enquanto o PIBID, pela própria natureza do projeto, se desenvolve em meio a atividades de interesse das escolas sendo construídas em parceria com professores e estudantes da universidade. LB1 destaca essa diferença, como podemos ver:

“O estagiário chega, observa, critica, faz os estágios, faz os relatórios sobre o que viu na escola, mas não volta, não há diálogo entre a escola e a universidade. Já no PIBID é bem diferente, os projetos são construídos em parceria escola e universidade, sendo desenvolvidos a partir das necessidades da escola. A gente vive a escola o tempo todo. No PIBID temos reuniões quinzenais para falar sobre nossas experiências e no estágio os encontros são para falar das atividades já feitas, não tendo mais tempo para voltar lá e fazer diferente.” (LB1).

Enquanto o PIBID oportuniza um envolvimento maior dos estudantes a partir de projetos no interior da escola, oportunizando a aprendizagem de metodologias diferenciadas ao proporcionar vivências intra e extraescolares com a comunidade escolar, o estágio centra sua preocupação com uma prática docente mais tradicional, como o planejamento e a execução das aulas, com o olhar mais voltado para as atividades de sala de aula.

Outra diferença importante que tem influência direta na construção da identidade docente repercute sobre a forma como os estudantes aprendem a administrar seu estado emocional para desenvolver suas primeiras experiências docentes. A estrutura que envolve as atividades de estágio ocorre sob uma dimensão burocraticamente organizada, visando organização, controle e avaliação, sendo um fator preponderante para “moldar” as práticas durante os estágios. Esse contexto de avaliação e controle fortalece o sentimento de insegurança direcionando para uma atuação minimalista, ou seja, os estudantes passam a reproduzir práticas observadas e não se arriscam explorar novos modelos de atuação profissional com medo das consequências, pois sabem que é um tatear no escuro e como estão sendo avaliados, não se aventuram em experiências pedagógicas inovadoras, optando por executar um planejamento semelhante ao já desenvolvido pelos professores da escola.

Por outro lado, essa relação com os estudantes e com a organização das experiências docentes, no PIBID, acontece sob a dimensão da construção da autonomia pedagógica, do comprometimento com sua própria formação profissional, proporcionando o desenvolvimento de uma perspectiva de aprendizagem segundo

Paivandi (2014;2015), compreensiva e de desempenho. Pois os estudantes sabem que não estão sendo controlados, avaliados e não terão consequências que ameacem sua formação, uma vez que são atividades voluntárias que estão sendo desenvolvidas no ambiente da escola, em situações de compartilhamento e trocas de experiência em que o “erro” é visto como uma oportunidade de construção de novos modelos de atuação profissional. Assim, os estudantes se sentem à vontade para participar das atividades escolares junto com a equipe da escola, compreendendo que o cotidiano pedagógico revela situações inusitadas que precisam de apoio para serem compreendidas e superadas. Esse apoio eles encontram no diálogo diário com os professores da escola, que não estão preocupados em avaliá-los, estão preocupados em superar os desafios presentes no ambiente escolar, tendo os estudantes como aliados nesse processo.

Para finalizar, o que podemos notar é que as duas propostas de iniciação à docência, revelam perspectivas diferentes, muito embora tenham o mesmo propósito, que é garantir o envolvimento dos estudantes com a realidade do ambiente escolar, como complemento da formação docente. Tanto o estágio como o PIBID, são espaços de troca de conhecimentos e de constituição de saberes com grande relevância para consolidação da formação docente, por viabilizar uma visão do contexto escolar por dentro, proporcionando a atuação em sala de aula e na comunidade escolar. Ambas se complementam ao estabelecer uma aproximação com o contexto escolar, se constituindo em espaços de experimentação da prática profissional, tendo como objetivo contribuir para a construção da identidade docente.

A complementação entre estágio e PIBID é observada nas falas dos estudantes, que afirmam desenvolver uma formação mais consistente a partir da oportunidade de experimentar sua atuação profissional de iniciação à docência nos dois espaços de aprendizagem. O que eles também destacam é que a formação dos estudantes que não tem a oportunidade de participar também do PIBID fica fragilizada, pelo universo de experiências que o programa proporciona, indo além do foco da sala de aula. Pois evidenciam que o estágio propõe atividades com foco na regência, enquanto o PIBID proporciona uma diversidade de experiências pedagógicas dentro e fora do espaço da sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar, proporcionando um olhar macro sobre a escola e sobre a profissão docente.

Ao compreender que o estágio e o PIBID são atividades que se complementam, podemos então inferir que o desenvolvimento articulado desses dois espaços de aprendizagem profissional docente, ao envolver todos os estudantes, pode

diminuir o processo de construção da perspectiva de desimplicação, que segundo Paivandi (2014, p. 40), se traduz na marginalização dos estudantes que revelam “falta de gosto pelo saber proporcionado pela formação escolhida”, despertando um sentimento de decepção que conseqüentemente amplia as estatísticas da evasão e reprovação no decorrer dos cursos de licenciatura. Também pode contribuir para diminuir a perspectiva minimalista que faz com que os estudantes priorizem o mínimo necessário para a conclusão do curso, uma vez que o projeto de formação oportuniza a todos participar de experiências docentes, indo além do mínimo previsto na estrutura curricular dos estágios.

Pudemos notar que essa experiência integradora fortalece a construção da perspectiva compreensiva, proporcionando aos estudantes a compreensão das exigências acadêmicas, contribuindo para a construção de estratégias para se apropriar do sentido do saber profissional docente. Fortalece também a perspectiva de desempenho, proporcionando condições para que os estudantes queiram ser professores “bem-sucedidos”, dedicando-se em aprofundar estratégias que lhes assegure conhecimentos mais alargados sobre sua área profissional, com vistas a construção e o fortalecimento de sua identidade docente.

As contribuições dos estudantes são muito importantes para a pesquisa, mas sentimos falta de um olhar crítico e reflexivo que aponte perspectivas formativas em busca transformação de sua formação docente. Essa pode ser uma perspectiva a ser investigada contribuindo para ampliar os estudos desenvolvidos por Paivandi (2014,2015). Talvez a ausência desse olhar se deva ao fato de que os cursos de licenciatura estejam promovendo uma formação bacharelesca individualista, que forma pesquisadores e práticos em torno de um ideal profissional, sem conseguir avançar na transformação do olhar sobre as práticas pedagógicas e sobre a realidade escolar, perpetuando a reprodução da cultura pedagógica existente. Dito de outra maneira, se esperamos que os estudantes superem o olhar mecanicista reprodutivista que impera sobre a formação docente no Brasil, então estamos também concordando com a necessidade de mudanças no modelo de formação que insiste em ensinar ser professor distante da realidade prática da atividade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi motivado pela necessidade de compreender os sentidos formativos atribuídos à docência, envolvendo o processo de socialização e de aprendizagem que configuram a construção da identidade docente, a partir do olhar de estudantes de licenciatura que se encontravam em final de curso. Para tanto buscamos o olhar reflexivo sobre sua trajetória formativa, com o propósito de construir uma análise multirreferencial e histórica do processo de formação que eles se encontravam submetidos. Para compreender as relações que os estudantes estabelecem durante a construção do seu saber/fazer docente e as implicações dos sentidos construídos por eles à constituição da sua identidade profissional, buscamos respostas para esta questão: Quais são os sentidos formativos atribuídos por estudantes no final dos cursos de licenciatura em Letras, Biologia, Matemática e Pedagogia sobre seu processo de socialização e de aprendizagem, envolvidos na construção da identidade docente?

Para estabelecer uma aproximação com os estudantes envolvidos na pesquisa, buscamos orientação teórica que nos auxiliou na compreensão da importância da autonomia e da liberdade investigativa que permearam a relação entre pesquisador e sujeitos, encontrando sustentação na abordagem da Entrevista Compreensiva. Abordagem esta que se situa num plano epistemológico de base etnográfica. Através da Entrevista Compreensiva entendemos a importância em desconstruir relações hierárquicas entre pesquisador e pesquisado, priorizando a relação dialógica favorecendo a construção da confiança para o desvelamento da realidade investigada. Assim, através do exercício da “escuta sensível” conseguimos captar o olhar dos sujeitos, evidenciando seu sentido subjetivo e objetivo por meio de uma conversa reflexiva, entrelaçando orientações teóricas, sendo complementada pela nossa compreensão.

A partir de uma análise interpretativa, pudemos perceber através da fala dos estudantes que eles conseguem atribuir sentido ao seu processo de socialização e construção e de aprendizagens que envolve a constituição identitária docente, elaborando um olhar retrospectivo, introspectivo e perspectivo que expressa medos, desejos, sonhos, traumas, preconceitos, limitações individuais e coletivas, que envolvem seu processo de formação pessoal e profissional. A partir do olhar retrospectivo, observamos que todos os estudantes são provenientes de escola pública e suas famílias apresentam características semelhantes, tendo baixo poder aquisitivo e baixa escolaridade, indicando uma ausência

de elitização nos cursos de licenciatura, evidenciando um *habitus* de classe, diferente da realidade que se apresenta nos cursos de bacharelado, indicada em muitos estudos, em que a maioria dos estudantes pertence às classes sociais mais abastadas.

Percebemos que durante a trajetória escolar inicial, enfrentaram dificuldades de toda ordem, prevalecendo a realidade da escola do campo, com um ensino polivalente em salas multiseriadas. Esse contexto adverso proporcionou a transmissão de um capital cultural inicial que orienta a construção de representações sobre a realidade escolar, sobre as relações intra e extraescolares, fortalecendo a construção de imagens sobre a docência. Essas imagens ajudam compreender, os sentidos que eles vão atribuindo aos seus professores, na medida em que avançam o percurso de sua escolarização básica, entrelaçando sentimentos de afeto e poder.

O olhar retrospectivo reflexivo dos estudantes sobre suas experiências escolares, revela que a imagem do professor não é única, se apresentada em diferentes perspectivas, sendo transformado gradualmente ao longo da trajetória escolar. Essas imagens são representações que estão intrinsecamente ligadas às experiências que estes sujeitos vivenciam, se diversificando pela forma como vão se construindo e desconstruindo as relações entre professores, alunos, colegas e comunidade escolar, considerando conhecimentos, saberes, valores, crenças, visões do mundo, comportamentos e atitudes.

O afeto se apresenta como uma forma de valorização positiva dos seus primeiros professores, a partir das experiências vividas na condição de alunos, considerando a influência de representações assimiladas em diferentes espaços sociais. Ao avançar em seu percurso escolar, os sujeitos demonstram sentir um certo distanciamento de seus novos professores, pela prática centralizadora vivenciada em sala de aula, passando a acreditar que a principal função docente é cumprir o programa escolar, que ensinar é uma ação mecânica de repasse de conteúdo, avaliação, aprovação, reprovação e que demonstrar afetividade aos alunos pode resultar em perda da autoridade profissional docente. Assim, a imagem do professor começa a ser vista como o centro do processo de ensino e autoridade do conhecimento.

Esses diferentes perfis docentes que os sujeitos vão atribuindo sentido, ao longo de sua trajetória escolar, são construídos a partir das diferentes práticas pedagógicas de modo consciente ou inconsciente. Fazem parte do processo de construção de múltiplas identidades que, na condição de estudantes e futuros professores, tomarão ou não como referencial para se identificar, podendo ser incorporadas ao *habitus* docente. Com base

na perspectiva da socialização antecipatória, podemos entender que esse contexto pedagógico além de aproximar os sujeitos dos saberes profissionais próprios da área docente, contribui para a incorporação de práticas pedagógicas, de modo implícito, promovendo uma construção precoce de processos identitários à docência. Assim, todo o processo de escolarização contribui, em certa medida, para a construção de imagens sociais positivas ou negativas sobre a docência, podendo desde muito cedo influenciar a construção de uma identidade profissional futura ou produzir o desejo de se afastar dela.

A partir desta lógica identitária, podemos perceber que o processo de adesão dos estudantes à área profissional docente, também sofre interferência das mudanças no mundo do trabalho e seus contextos de crise, direcionando para a tomada de decisões muito mais realistas e imediatistas, em que a profissão desejada pode ser abandonada ou adiada. Como fatores de influência na hora de definir a área profissional de ingresso à universidade, são relacionados pelos estudantes a aptidão, realização pessoal, vocação, projeções familiares e desejos pessoais. Porém, as circunstâncias socioeconômicas e culturais acabam direcionando para fazer “**escolhas possíveis**”, sendo influenciada pela seletividade competitiva no mundo do trabalho, com foco no processo seletivo de ingresso à universidade, considerando a facilidade/dificuldade de acesso aos cursos. Deste modo, os estudantes não realizam propriamente uma escolha, o que ocorre é a busca pela sobrevivência frente à realidade do mercado competitivo que se impõe e o que convencionamos chamar de sucesso escolar, aqui pode ser entendido como conquista do acesso escolar ao nível universitário, em que os cursos de licenciatura se mostram possibilidades prováveis.

Pudemos observar que a precária condição social e a dura realidade enfrentada pelos estudantes durante a educação básica, são fatores que promovem um distanciamento da possibilidade de ingresso à universidade, fazendo com que a entrada no ensino superior, não seja vista por eles e por suas famílias como uma obrigação, sendo muito mais aceita como uma conquista, quando algum de seus membros consegue lograr êxito. A universidade se mostra como uma possibilidade de inserção qualificada no campo de trabalho, com potencial ascensão social, diferente do sentido para estudantes oriundos das classes sociais mais abastadas, que o ingresso na universidade é uma das possibilidades de manutenção de sua posição social.

. Deste modo, tendo consciência de suas contingências sociais, o ingresso à universidade, visto como uma possibilidade inesperada, se torna mais importante do que a escolha do curso. Paira um conformismo excludente que direciona a entrada em

qualquer curso que tiverem êxito no acesso, revelando a ausência de um projeto profissional futuro, que tenha sido construído antes da escolha do curso. Sendo assim, no momento de decidir sobre um curso superior, os sujeitos e suas famílias mostram um olhar crítico sobre suas chances objetivas, tendo consciência de que ingressar numa instituição de ensino superior, pressupõe uma formação que favoreça os critérios seletivos competitivos que assegurem condições de acesso, de permanência e de conclusão do curso.

Essa mesma realidade reveladora de suas condições objetivas, vai aos poucos direcionando para um novo processo seletivo e excludente, fazendo com que suas escolhas mais competitivas sejam frustradas, direcionando para escolhas menos seletivas. Ao dar sentido a sua escolha profissional fica visível que não há um projeto profissional futuro propriamente dito, o que os estudantes manifestam é um desejo de ingressar em determinado curso e que a docência não se apresenta como primeira opção para a maioria dos estudantes. Assim, os estudantes sentem-se obrigados a fazer algumas escolhas como: deixar de participar do processo seletivo em curso distante de seu domicílio, para ter acesso a um curso mais próximo; abandonar o curso desejado que lograram êxito em universidade particular, para fazer qualquer curso disponível em universidade pública; trocar um curso competitivo por um curso com baixa competitividade, optar por cursos noturnos com a possibilidade da dupla jornada trabalho/estudo ou optar por cursos diurnos e integrais como no caso de Biologia, ficando na dependência de seus familiares ou na possibilidade de inverter a lógica do trabalho/estudo, estudando durante o dia e buscando formas alternativas de sobrevivência durante a noite.

Deste modo, como os estudantes revelam não ter um projeto profissional anterior, entendemos que o fato de ingressar na universidade se configura em um projeto pessoal e profissional, ainda que a escolha do curso desejado tenha que ser substituída pela escolha do curso possível. Porém, esse momento de escolha do curso e de ingresso no ambiente acadêmico marcam um ritual de passagem que não acontece sem rupturas, muito embora os estudantes demorem para compreender que a lógica que organiza o ambiente escolar é muito diferente da lógica institucional universitária. Assim, o contexto festivo motivado pela sensação de sucesso pelo ingresso no ensino superior, aos poucos, é trocado por um sentimento de insegurança frente a necessidade de adequação à cultura acadêmica que se mostra muito diferente da dependente cultura do ambiente escolar, exigindo maturidade e autonomia para construir seu próprio percurso formativo.

O olhar introspectivo sobre o processo de formação permite perceber que as relações que se estabelecem na vida universitária revelam um impacto inicial, exigindo esforço para se adaptar às novas exigências de desempenho acadêmico e novamente as dificuldades socioeconômicas e culturais são evidenciadas, fazendo com que os estudantes atribuam a si próprios e a seu contexto social de origem, a culpa pelas limitações institucionais enfrentadas. Esse contexto contribui para fragilização da trajetória universitária, promovendo evasão, reprovação, falta de compromisso com a própria formação profissional, direcionando para práticas minimalistas. Essas circunstâncias se manifestam em meio aos estudantes que sentem dificuldades em elaborar estratégias de sobrevivência para se relacionar nesse novo ambiente institucional. Ao se sentir perdidos ficam numa situação de vulnerabilidade que ameaça seu sucesso acadêmico e a construção da identidade profissional. No entanto, a sensação de insegurança também contribui para que os estudantes desenvolvam seu próprio *habitus* acadêmico. Assim, vão descobrindo que a vida acadêmica impõe muitas regras explícitas e implícitas, mas também descobrem que nesse ambiente multifacetado é possível conquistar liberdade e autonomia para construir suas próprias estratégias de aprendizagem e de sobrevivência no mundo universitário, que implica na compreensão das responsabilidades acadêmicas, pessoais e profissionais.

Para dar sustentação a sua trajetória acadêmica, os estudantes percebem que a aproximação de seus pares sociais se configura em uma alternativa estratégica que favorece seu desempenho acadêmico, contribuindo para a formação de grupos com diferentes perspectivas de aprendizagem, a partir de circunstâncias que os identificam. A perspectiva compreensiva se revela em grupos de estudantes que se aproximam a partir do foco em cumprir as exigências acadêmicas, estando interessados em encontrar apoio para a construção do seu “eu” acadêmico. A perspectiva de desempenho aproxima grupos de estudantes interessados em otimizar o sucesso acadêmico. A perspectiva minimalista aproxima grupos de estudantes interessados em cumprir o mínimo indispensável para atingir os objetivos acadêmicos. A perspectiva de desimplicação afasta os estudantes dos grupos, pondo numa condição de marginalização. Essa diversidade de perspectivas evidenciadas não se manifesta de forma homogênea, uma vez que os estudantes circulam por diferentes grupos durante seu percurso formativo.

O olhar perspectivo dos estudantes se volta para a sua formação à docência e para as relações de aprendizagem que envolvem seus professores-formadores, destacando um universo de práticas pedagógicas que julgam importantes, assim como evidenciam

situações que fragilizam a construção da sua autonomia pedagógica, necessária ao processo de constituição identitária profissional, despertando a sensação de insegurança que dá visibilidade para a falta de convicção em assumir a carreira docente.

Mostram compreender que o processo de formação não ocorre de forma linear e gradual sem rupturas, contrassensos, avanços e retrocessos. Percebem que seus professores apresentam uma diversidade de perfis pedagógicos que eles vão tendo contato em sua trajetória escolar, em meio a um cenário em que se revelam importantes aprendizagens sobre a docência, Enfatizam um olhar disciplinar sobre sua formação, destacam práticas que julgam positivas para a construção da aprendizagem profissional à docência, assim como evidenciam situações de aprendizagem que limitam a possibilidade de aprender a ensinar, direcionando à construção de um olhar tecnicista sobre profissão docente, que vem implicitamente sendo construído muito antes de pensar em ser professor. Apontam práticas docentes que em vez de contribuir para a formação de um olhar crítico e reflexivo sobre a docência, acabam pondo em dúvida suas capacidades cognitivas, promovendo um contexto de marginalização com práticas minimalistas. Sob uma visão tecnicista enaltecem que o conhecimento didático sobre os conteúdos específicos deixa a desejar, sendo entendido através da combinação de conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada e conhecimentos pedagógicos e didáticos de como ensiná-la.

Tornam evidente que sua formação à docência está frágil ao apontar falhas importantes em seu processo formativo revelando a institucionalização de uma espécie de pedagogia das ausências, quando apontam: falta de professores em muitas disciplinas; pela falta de cumprimento da carga horária disciplinar; falta de cumprimento correto do calendário letivo; falta de uma estrutura acadêmica básica que permita aprofundar conhecimentos sobre sua formação como acesso a computadores e a uma biblioteca bem estruturada que viabilize condições fundamentais para uma formação melhor qualificada; falta de articulação entre as disciplinas do curso despertando à perspectiva interdisciplinar sobre a prática docente; falta de uma formação crítica e reflexiva que desperte à compreensão integrada entre teoria e prática, desmistificando o olhar dicotômico de que “a teoria na prática é outra”; falta de uma formação integradora que assegure um envolvimento consistente entre a universidade e as escolas, tornando mais real o aprender fazer docente.

Há um contrassenso entre a realidade das escolas e o processo de formação que não passa despercebido aos olhos dos estudantes. A dificuldade de apreensão dos

conteúdos disciplinares específicos à docência põe em dúvida a própria capacidade de aprender e de ensinar, assim como geram reflexões acerca da competência de seus professores-formadores, uma vez que estão sendo preparados para serem também professores. Em suas falas, demonstram que no decorrer de sua formação lhes falta a capacidade para dominar conteúdos disciplinares específicos da área profissional que estão sendo formados e que também precisam dominar saberes pedagógicos que proporcionam competência para aprender a ensinar, desenvolvendo criatividade pedagógica e sensibilidade humana para criar suas próprias ferramentas pedagógicas, estando adequadas à realidade que eles estarão atuando. Reclamam da superficialidade das reflexões envolvendo a realidade das escolas e sentem que as disciplinas voltadas para a área da licenciatura, como Sociologia, Filosofia e Didática discutem temas muito parecidos, voltados à educação, enquanto que a centralidade da formação docente que é o conhecimento dos diferentes métodos de ensino e a compreensão das teorias da aprendizagem que embasam as práticas pedagógicas, foram muito pouco abordadas, deixando fragilizado o aprender a ensinar.

Pelo fato de envolver estudantes de diferentes cursos de licenciatura, pudemos notar que o desenrolar do projeto formativo ocorre de forma muito semelhante, reservando as particularidades de cada área de formação, podendo ser observado a partir do olhar sobre a estrutura curricular de cada curso, que reserva os momentos de experimentação da prática docente para as atividades de estágio. Assim, à oportunidade de explorar o sentido das práticas profissionais docentes, estando em contato com o ambiente escolar não acontece no decorrer da formação de forma consistente, integrando formação teórica e prática de modo que consigam, de fato, sentirem-se preparados para enfrentar o desafio de ser professor. As experiências profissionais que envolvem o cotidiano docente e que podem promover o desenvolvimento da autonomia pedagógica acontecem de forma esporádica durante o curso, sendo reservada aos momentos formativos como os estágios e o PIBID.

As práticas curriculares previstas no projeto formativo profissional docente, com o objetivo de promovendo uma integração entre formação teórica e prática, acabam sendo substituídas por trabalhos de leitura e escrita sobre a realidade das escolas ou simplesmente desaparecem. Esse contexto formativo não se desenrola sem o olhar crítico dos estudantes sobre a prática de seus professores-formadores e sobre a estrutura que organiza sua formação profissional docente. Assim, ao se aproximar do final do curso, não conseguem se sentir preparados para deixar a condição discente e experimentar a

condição docente, por compreender que sua formação apresenta fragilidade teórica e prática. Concebem sua formação, centrada numa perspectiva disciplinar, com características aplicacionistas, uma vez que aprendem ser professores, muito mais lendo e ouvindo falar sobre como devem ser como professores numa perspectiva teórica retórica, do que experimentando situações de prática docente.

Se o ensino é um ofício docente, sendo uma prática humana de pessoas em interação, então o que os estudantes estão reivindicando é que lhes sejam proporcionadas situações em que estejam em interação com alunos, de modo que tenham a oportunidade de exercitar diferentes práticas pedagógicas, tendo então a possibilidade de sentir que estão aprendendo o ofício docente. Podemos então entender a insegurança dos estudantes, pois se o trabalho docente exige conhecimentos próprios do ofício, que pela característica prática da docência, só é possível ser concebida em situações reais, então a formação em que os estudantes estão submetidos deve ter essa perspectiva presente em seus currículos, para promover a construção da identidade docente.

Entendemos que os estudantes desejam que sua formação os aproxime dos professores em exercício durante sua trajetória no curso, fazendo com que se impliquem, se envolvam em experiências de aprendizagem, proporcionando a construção de competências para aprender a ser professor, a partir da construção de uma racionalidade reflexiva e crítica sobre as práticas pedagógicas que envolvem a cultura docente. Esse processo de formação implica compreender que a construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional são contínuos e imbricados, associado a processos criativos e inovadores em sintonia com o contexto escolar e social.

Todavia, esse processo de formação que os estudantes reivindicam, não ocorre sem a mediação pedagógica de seus professores-formadores, sendo importante considerar que suas práticas sofrem influência das concepções que sustentam o olhar sobre a formação profissional à docência. Essas concepções se refletem na estrutura que organiza o processo de formação institucional, indicando que muito embora se tenha uma autonomia pedagógica, ainda assim é uma autonomia relativa que põe a ação docente subordinada a instituição, ao currículo, às políticas governamentais e a tradição cultural pedagógica. No entanto, essa autonomia relativa não impede que os professores-formadores desenvolvam suas práticas tendo liberdade para se afiliar em diferentes correntes de pensamento que certamente se revelam em suas práticas profissionais tendo repercussão sobre o processo de formação dos estudantes, com consequências no processo de construção de sua identidade profissional docente. Compreender essas

relações ajuda deslindar um olhar idealista, que facilmente responsabiliza os professores-formadores pelas deficiências no processo formativo dos estudantes. Não queremos com isso afirmar que, sob o manto da concepção funcionalista e tecnicista, os professores-formadores ao cumprir com sua função docente, prevista no programa curricular, promovam práticas isentas de implicações políticas e sociais.

Portanto, as práticas profissionais de seus professores-formadores não passam despercebidas aos olhos dos estudantes, que ao longo de sua trajetória formativa são observadas compondo um conjunto de relações que vão sendo construídas, tomando como referência as experiências pedagógicas de seus professores da educação básica. Fazem referência à uma diversidade de posturas profissionais que denominam humanas ou desumanizadas, demonstram que tais práticas influenciam a construção de diferentes perspectivas sobre sua formação tendo repercussão sobre sua constituição identitária docente. Percebem que a autonomia docente e a liberdade científica permitem que alguns de seus professores-formadores inovem superando práticas tradicionais, mostrando aos estudantes que é possível articular, saber, conhecimento e vivências, quando os professores se permitem ver as necessidades dos alunos e se dispõem explorar uma diversidade de alternativas pedagógicas que facilite a busca pelo saber.

No entanto, também percebem que para alguns de seus professores o discurso teórico diverge de suas práticas, destacando a ênfase em aulas expositivas e a fragilidade do entrelaçamento com vivências profissionais reais, mostrando uma contradição entre o que é ensinado e o que sentem necessidade de aprender, sobre o chão pedagógico das escolas e sobre o saber fazer docente. Essa fragilidade formativa pode comprometer a construção de um olhar crítico reflexivo sobre a prática docente, direcionando para a adoção de práticas reprodutivistas. Por outro lado, ao ter oportunidade de vivenciar uma diversidade de práticas docentes, envolvendo-se com professores criativos e comprometidos com a mudança da realidade educacional, sentem-se desafiados à construção de um olhar reflexivo e crítico sobre a docência e sobre a realidade social, pois estão diretamente imbricadas. Deste modo, podemos perceber que os estudantes têm a oportunidade de desenvolver seu próprio olhar sobre a docência, tendo influência sobre sua constituição identitária, ao pôr a mostra que sua formação não se encontra essencialmente reduzida a aquisição de competências técnicas numa perspectiva reprodutivista.

Pudemos perceber que esse universo formativo que estudantes se encontram submetidos envolve um projeto de formação proposto através da organização de uma

estrutura curricular que se encontra subordinado às condições institucionais, às concepções e práticas de seus professores-formadores, às suas próprias condições socioeconômicas e culturais, revelam a construção de uma maturidade intelectual que se apresenta sob diferentes perspectivas de aprendizagens. A perspectiva da desimplicação se mostra a partir da aceitação de uma condição de marginalização, resultante das dificuldades de aprendizagem e de socialização acadêmica, direcionando à evasão, reprovação e atrasos no percurso formativo. Podem ainda incentivar práticas de sobrevivência acadêmica que influencia a construção de perspectivas minimalista, compreensiva e de desempenho. Essas diferentes perspectivas direcionam os estudantes para comportamentos diferentes frente ao seu processo de formação e a construção da identidade profissional. Desenvolvem uma perspectiva minimalista estudantes que ao olhar a estrutura burocrática que organiza sua formação com o intuito de cumprir o estritamente necessário para adquirir seu diploma. Desenvolvem uma perspectiva de desempenho os estudantes que percebem que para ter sucesso pessoal e profissional precisam ir além do que o projeto formativo propõe e desenvolvem uma perspectiva compreensiva os estudantes que apresentam um perfil intelectual buscando aprofundar seus conhecimentos.

A partir do olhar reflexivo dos estudantes sobre seu processo de aprendizagem profissional, compreendemos que suas reflexões ajudam revelar práticas pedagógicas bem-sucedidas, que estão contribuindo para a construção da identidade docente e também contribuem para dar visibilidade aos problemas que estão fragilizando seu processo formativo, produzindo um sentimento de insegurança que acaba promovendo a fuga da carreira docente no momento em que deveriam ingressar nela.

Ao se envolver com as atividades de estágio profissional, os estudantes se deparam com um tempo reduzido de experiência docente nas escolas, resultando em um envolvimento frágil com a comunidade escolar, não conseguindo desvencilhar o olhar sobre si da condição de estagiários. Percebem que desenvolvem um estágio programado com antecedência e que mesmo estando numa condição de prática docente, tem consciência de que suas práticas não são reais, pois não correspondem à realidade cotidiana das escolas. Assim seu envolvimento com sua formação docente se apresenta fragilizado, direcionando para práticas minimalistas em que os estudantes se revelam preocupados em cumprir com a exigências curriculares institucionalizadas e se mostram desinteressados em seguir a carreira profissional docente.

No entanto, estudantes que revelam uma perspectiva compreensiva e de desempenho veem um sentido para o saber e assim o aprender se torna um valor agregado que desperta preocupação com seu sucesso profissional e no momento de cumprir as obrigações curriculares dos estágios, se empenham da melhor forma possível para aprender o saber fazer docente, buscando alternativas que oportunizem uma experiência pedagógica mais consistente indo além do que o projeto formativo propõe. Assim, aproveitam diferentes oportunidades para estar em situações de aprendizagem profissional docente e o PIBID se apresenta como uma alternativa de iniciação à docência, não obrigatória, que eles buscam aproveitar. Neste espaço de aprendizagem extracurricular, descobrem que pelo envolvimento mais presente no ambiente escolar, tem a oportunidade de serem visto e de se ver como professores, despertando prazer e vontade de seguir a carreira profissional docente.

Assim, conseguimos aprender com este estudo que a construção da identidade docente se dá a partir de uma diversidade de experiências de aprendizagem profissional que promovem o entrelaçamento da teoria com a prática, em diferentes ambientes de aprendizagem e que tanto os estágios como o PIBID se apresentam como formas complementares para deslindar esse momento de experimentação das práticas profissionais da docência, oferecendo sob diferentes perspectivas a oportunidade de integrar formação acadêmica e prática pedagógica. Essa constituição identitária docente também está diretamente imbricada com a história social e familiar dos estudantes, com a maneira como se inserem nessa área profissional e principalmente com a forma como diferentes experiências docentes são experimentadas pelos estudantes, na condição de discentes, servindo de modelos profissionais presentes na cultura docente, desde os primeiros anos escolares.

Apesar de ouvir dos estudantes, sobre diferentes olhares, como se desenvolvem os sentidos formativos atribuídos ao seu processo de socialização e de aprendizagem, envolvidos na construção de sua identidade docente, sentimos falta de um olhar político comprometido que aponte perspectivas formativas em busca transformação de sua formação com vistas à mudanças na realidade social, indo além do olhar individualista manifesto, que revela a preocupação em desenvolver uma formação profissional competente sob a perspectiva de desempenho e do interesse em aprofundar concepções de aprendizagem sob a perspectiva compreensiva, que apenas revela preocupação com sua formação pessoal e com sua carreira profissional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patricia C. A.; NUNES, Mariana. M. R.; TARTUCE, Gisela. L. B. P. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 20 julho de 2004.
- ANTUNES, Helenice S. **Ser aluna e ser professora: Um olhar para o ciclo de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: UFSM, 2011.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1997.
- AUGÉ, Marc. **O Sentido dos Outros: atualidade da antropologia**. Tradução de Francisco da Rocha Filho. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ARDOINO, Jacques. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e normativas**. In: BARBOSA, J. G. Multirreferencialidade nas ciências e na educação. Revisão de tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, p. 24-41, 1998.
- AUGÉ, M. **O sentido dos outros**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. In BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed., 1996. Disponível em: <<http://www.epe.ufpr.br/barroso.pdf>>. Acesso em: 20 julho de 2014.
- BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal**. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves, (coord.). Multirreferencialidade nas ciências da educação. São Carlos: UFSCar. 1998.
- BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BECKER, Fernando. **Epistemologia de Professor; o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismos e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. Tradução de Edgar Orth, Petrópolis: Vozes, 2004.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

- BOURDIEU, Pierre, CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior** In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. (orgs). In: Pierre Bourdieu. Escritos da Educação. Petrópolis: Vozes, p. 215-227, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Avenir de classe et causalité du probable. Revue française de sociologie**, XV, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. Le sens pratique. Paris: Minuit, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos sobre Educação**. (Org): Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu, São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Espaço social e espaço simbólico**. In: BOURDIEU **Razões práticas**. São Paulo, Papyrus, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96** de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Trata da adequação curricular nos cursos de Licenciatura, a fim de regularizar suas condições de funcionamento em conformidade com as Resoluções: CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.
- BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Matemática - Parecer CNE/CES 1302/2001 e Resolução CNE/CES nº. 03 de 18/02/03**.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório de Gestão PIBID/DEB/CAPES. 2012**.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Decreto Federal nº 89.719**
- BRASÍLIA – Distrito Federal. **Documento Final do XII Encontro Nacional. Políticas Públicas De Formação Dos Profissionais Da Educação: Desafios Para As Instituições De Ensino Superior**. 2004.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992- 1998.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 18, p. 82-100, set./ dez. 2001.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CANDAU, Vera. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, Vera. M. F. **Formação continuada de professores.** In: REALI, M.; MIZUKAMI Maria. G. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CNE - Conselho Nacional de Educação. **A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia.** ANFOPE, ANPEd, CEDES, 2004.

CNE - Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** 2006

CNE - Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1,** 15 de maio de 2006.

CNE - Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2,** de 19 de fevereiro de 2002.

CNE - Conselho Nacional de Educação **Resolução nº 01/06** – CNE.

COULON, Alain. **A condição de estudante: A entrada na vida universitária.** Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio, Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Murilo B. **Construindo o futuro: a biblioteca universitária brasileira em 2010.** Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 1, p. 71-89, jan./abr. 2000.

DIONÍSIO, Bruno. Miguel. **Sentidos estudantis da formação acadêmica.** Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Educação e Aprendizagens, 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão.** In: ALVES, Nilda. (Ed.). Formação de professores: pensar e fazer. 6. ed. São Paulo: Cortez, p. 53-71, 2001.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papyrus, 1994.

FERREIRA, Adir Luiz. (Org). **Entre flores e muros. Narrativas e vivências escolares.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

FERREIRA, Adir Luiz. **A escola socializadora além do currículo tradicional.** Natal: Editora da UFRN, 74-104, 2009.

- FERREIRA, Adir Luiz. **Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 48, n. 34, p. 116-140, jan./abr. 2014.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A atratividade da carreira docente no Brasil-** Relatório preliminar. São Paulo, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: EUB, S.L., 1995.
- GALLINO, Luciano. **Dicionário de Sociologia.** São Paulo: Paulus, 2005.
- GATTI, Bernadete. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil.** Relatório Preliminar. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>> Acesso em julho de 2014.
- GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em julho de 2014.
- GÓMEZ, Angel Pérez. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e a Sua Formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- GÓMEZ, Angel Pérez. A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo.** In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GÓMEZ, Angel Pérez. A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- GOODSON, Ivor. F. **Dar Voz ao Professor: as Histórias de Vida Dos Professores e o seu desenvolvimento profissional.** In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de Professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- Hargreaves, A. **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age.** London: Cassell, 1994.
- HARGREAVES, Andy. **Os professores em Tempos de Mudança.** Amadora: Editora McGrawHill de Portugal, L.d, 1998.
- HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida dos professores.** In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de Professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2002.
- IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Havia uma nueva cultura profesional.** Barcelona: GRAÓ, 1994.

IZA, Dijane F.V.; BENITES, Larissa C.; SANCHES, Luiz S.; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela.V.; ARNOSTI, Rebeca P.; SOUZA, Samuel N. **Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 6.ed., São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, João Batista. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais**. Revista Brasileira de Educação, nº 26, Maio/Agosto 2004.

MATO GROSSO. Secretaria de Ciência e Tecnologia. **Decreto Estadual nº 3.182**.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Portaria n. 196/99-SEDUC/MT**.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 311/2008-CEE/MT**.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso. Pró Reitoria de Ensino de Graduação. Faculdade de Educação. Campus universitário de Tangará da Serra. Departamento de Letras. **Relatório PIBID 2013**.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso. Pró Reitoria de Ensino de Graduação. Faculdade de Educação. Campus universitário de Tangará da Serra. Departamento de Biologia. **Relatório PIBID 2013**.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso. Pró Reitoria de Ensino de Graduação. Faculdade de Educação. Campus universitário de Barra do Bugres. Departamento de Matemática. **Relatório PIBID 2013**.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso. Pró Reitoria de Ensino de Graduação. Faculdade de Educação. Campus universitário de Cáceres. Departamento de Pedagogia. **Relatório PIBID – Educação no Campo, 2013**.

MATO GROSSO. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Universidade do Estado de Mato Grosso. Resolução nº. 293/2004 – CONEPE, que estabelece as **Diretrizes Gerais para a Educação Superior na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT**, de 13 e 14 de dezembro de 2004.

MATO GROSSO. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Universidade do Estado de Mato Grosso. Resolução Normativa nº 311/2008-CEE/MT, publicada no Diário Oficial de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre **normas para a organização, o funcionamento e o processo de regulação e de supervisão das Instituições de Ensino**.

MATO GROSSO. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Universidade do Estado de Mato Grosso. **Normatização Acadêmica**, regulamentada pela Resolução Nº 054/2011 – CONEPE.

MATO GROSSO. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Universidade do Estado de Mato Grosso. **Resolução nº 029/2012 - CONEPE**.

MATO GROSSO. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Universidade do Estado de Mato Grosso. **Resolução nº 309/2004 – CONEPE**

- MEAD, G. H. **Mind, self and society, trad. Fr. L'esprit, le soi et la société.** Apresentação de J. Cazeneuve, Paris: PUF, 1963.
- MERTON, R.K. **Contributions to the theory of reference group Behavior.** In: MEDRAS, H. *Éléments de théorie et de method sociologique*, Paris, Plon, 1965.
- MOITA, Maria da C. **Percursos de formação e de trans-formação.** In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Portugal: edição. Porto Editora Ltda, 111-140, 2007.
- MONCEAU, Gilles. **Implicação, Sobreimplicação e Implicação profissional.** *Fractal Revista de Psicologia*, vol. 20, nº1, p. 19 – 26, Jan/Jun, 2008.
- NEPOMUCENO, R. F.; WITTER, G. P. **Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes.** *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, vol.14, nº1, Jan/June, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100002>> Acesso em julho de 2014.
- NOVOA, Antonio. (Org). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 2014.
- NÓVOA, António. (Org). **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- NÓVOA, Antonio. **Professores imagem do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação.** Dom Quixote. Nova Enciclopédia. Portugal, 1997.
- NOGUEIRA, Maria A.; CATANI Afrânio. (Orgs.). Pierre Bourdieu. **Escritos em Educação.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- NOGUEIRA, Maria. A.; NOGUEIRA, Claudio M. M. **Bourdieu e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PAIVANDI, Saeed. **Que significa o desempenho acadêmico dos estudantes?** In: SAMPAIO, Maria R.; SANTOS, Georgina G. dos; CARVALHO, Ava. *Observatório da vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo?* Salvador: EDUFBA, p. 26-55, 2015.
- PAIVANDI, Saeed. **A relação com o aprender na universidade e o meio ambiente de estudos.** In: *Revista Educação em Questão. Natal | RN*, v. 48, n. 34, p. 39-65, jan./abr. 2014.
- PACHECO, José. Augusto. **O Pensamento e a ação do professor.** Lisboa (Portugal): Porto, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor.** *Nuances- Vol. 3*, p. 5-14, Setembro, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência.** In.: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** *Revista Poíesis - Volume 3, Números 3 e 4*, pp.5-24, 2005/2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- RAMALHO, Betania. L.; NUÑEZ, Isauro. B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- RODRIGUES, Zita A. L. **Paradigma da ciência, do saber e do conhecimento e a educação para a complexidade: pressupostos e possibilidades para a formação docente**. Educar, Curitiba, n. 32, p. 87-102, 2008.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3º ed. Porto Alegre, 2000.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMES, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, Acacia. A. A.; MOGNON, Jocemara F.; LIMA, Thalita.H.; CUNHA, N. B. **A relação entre a vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 15, Número 2, Julho/Dezembro de 2011.
- SAVIANI, Demerval. **A história da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Santa Maria: Educação, v. 30 – n. 02, p. 11-26, 2005.
- SILVA, Rosália de Fátima. **A entrevista compreensiva: texto para discussão no curso de Pós-Graduação em Educação**. Natal: DEPED; UFRN, 2002.
- SILVA, Rosália de Fátima. **Compreender a “entrevista compreensiva”**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.
- SILVA, Rosália de Fátima. **Socializar na universidade: relação com saberes, tempos e formação**. In: FERREIRA, A. L. A escola socializadora além do currículo tradicional. Natal: Editora da UFRN, p. 74-104, 2009.
- SILVA, Rosália de Fátima. **O uso da entrevista compreensiva na análise de práticas e concepções de avaliação no ensino superior**. In: SAMPAIO, Marisa N.; SILVA, Rosália F. Saberes e práticas de docência. Campinas: Mercado de Letras; Natal: Editora da UFRN, p. 453-483, 2012.
- SILVA, Rosália de Fátima; NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira. **Os sentidos de docência e as experiências formativas no Ensino Superior**. In: SAMPAIO, M. N.; SILVA R. F. Saberes e práticas de docência. Campinas: Mercado das Letras, 2014.
- SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.
- SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A (Org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: RÉS-Editora Ltda, p. 5-59, 2001.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência coo profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARTUCE, Gisela L. B. P.; NUNES, Mariana M. R.; ALMEIDA, Patricia C. A. **Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil**. Cadernos de

Pesquisa, v.40, n° 140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em:
<<http://www.sciel.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>> Acesso em julho de 2014.

VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil: Representações e disputas**. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**.
In: VYGOTSKY, Lev S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006

APÊNDICE

PLANOS EVOLUTIVOS

1º PLANO EVOLUTIVO
5. ESCOLHA DA DOCÊNCIA:
1.1 Identificação dos sujeitos (contexto sociocultural); 1.2 Trajetória escolar e expectativas de graduação; 1.3 Noções sobre a docência anteriores a entrada no curso; 1.4 Opção pela licenciatura e fatores de influência positiva e negativa; 1.5 Imagens sobre a docência (pessoal, social, inserção profissional).
6. COTIDIANO E CULTURA ACADÊMICA:
2.1 Condições institucionais e processo formativo. 2.1.1 A entrada no curso; 2.1.2 A estrutura curricular; 2.1.3 Normas e regras; 2.2 Interações e formas de adaptação. 2.2.1 Relação com os alunos; 2.2.2 Relação com professores e funcionários; 2.2.3 Relação com o curso (organização das disciplinas, método de ensino, planejamento e sistema de avaliação).
7. CONTATO COM A REALIDADE ESCOLAR:
a) O Estágio; b) O PIBID.
8. CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE:
a) Ser professor; b) Formação docente; c) Realidade; d) Expectativas.

2º PLANO EVOLUTIVO

1. ESCOLHA DA DOCÊNCIA:

- 1.1 Identificação e trajetória (quem é, onde mora, relações familiares);
- 1.2 Trajetória escolar;
- 1.3 Relações que influenciam a escolha pela docência;
- 1.4 Imagens iniciais sobre a docência.

2. COTIDIANO E CULTURA ACADÊMICA:

- 2.1 Realidade acadêmica;
 - 2.1.1 Acesso e bloqueios;
 - 2.1.2 Organização do curso;
- 2.2 Interações e formas de adaptação;
 - 2.2.1 Relação com os alunos e professores.

3. CONTATO COM A REALIDADE ESCOLAR:

- a) Atividades de iniciação à docência: Estágio e PIBID;

4. CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE:

- a) Concepções sobre métodos de ensino, planejamento e avaliação;
- b) Disciplinas e conteúdos considerados importantes para a formação;
- c) Saberes que tiveram acesso durante a formação;
- d) Concepções sobre teorias que orientam a prática docente.

3º PLANO EVOLUTIVO

5. ESCOLHA DA DOCÊNCIA:

- 1.1 Identificação e trajetória (quem é, onde mora, relações familiares);
- 1.2 Trajetória escolar;
- 1.3 Relações que influenciam a escolhas;
- 1.4 Opção pelo magistério;
- 1.5 Imagens sobre iniciais sobre a docência.

6. COTIDIANO E CULTURA ACADÊMICA:

- 2.1 Realidade acadêmica;
 - 2.1.1 Acesso e bloqueios;
 - 2.1.2 Organização do curso;
- 2.2 Interações e formas de adaptação;
 - 2.2.1 Relação com os alunos e professores;
 - 2.2.2 Concepções sobre métodos de ensino, planejamento e avaliação.

7. CONTATO COM A REALIDADE ESCOLAR:

- a) Atividades de iniciação à docência: Estágio e PIBID;

8. CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE:

- a) Concepções sobre métodos de ensino, planejamento e avaliação;
- b) Disciplinas e conteúdos considerados importantes para a formação;
- c) Saberes que tiveram acesso durante a formação;
- d) Concepções sobre teorias que orientam a prática docente.

4º PLANO EVOLUTIVO

1. ESCOLHA DA DOCÊNCIA:

- 1.1 Contexto sociocultural dos sujeitos;
- 1.2 Trajetória escolar e expectativas de graduação;
- 1.3 Imagem do professor como centro do processo de ensino e autoridade do conhecimento;
- 1.4 Surgem vários professores;
- 1.5 Resistente cultura docente.

2. COTIDIANO E CULTURA ACADÊMICA:

- 2.1 Quando entrar na universidade torna-se mais importante do que a escolha do curso;
 - 2.1.1 Motivação que dão sentido às escolhas;
 - 2.1.2 Escolha desejada ou escolha possível;
- 2.2 Vendo a docência por dentro assusta;
 - 2.2.1 Estrutura e acessos à universidade;
 - 2.2.2 Contrassenso entre o ser professor e o estar professor.

3. CONTATO COM A REALIDADE ESCOLAR:

- a) Atividades de iniciação à docência: Estágio e PIBID;
- b) Organização dos estágios e do PIBID.

4. CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE:

- a) Concepções sobre métodos de ensino, planejamento e avaliação;
- b) Disciplinas e conteúdos considerados importantes para a formação;
- c) Saberes que tiveram acesso durante a formação;
- d) Concepções sobre teorias que orientam a prática docente.

5º PLANO EVOLUTIVO

1. ESCOLHA DA DOCÊNCIA:

- 1.1 Socialização e construção da identidade docente;
- 1.2 Contexto sociocultural e realidade escolar;
- 1.3 Imagens iniciais sobre a docência;
- 1.4 Surgem vários professores;
- 1.4.1 O olhar sobre a prática docente muito antes de pensar em ser professor.

2. COTIDIANO E CULTURA ACADÊMICA:

- 2.1 Quando entrar na universidade torna-se mais importante do que a escolha do curso;
- 2.1.1 Motivação que dão sentido às escolhas;
- 2.1.2 Escolha desejada ou escolha possível;
- 2.2 Vendo a docência por dentro assusta;
- 2.2.1 Estrutura e acessos à universidade;
- 2.2.2 Contrassenso entre o ser professor e o estar professor.

3. CONTATO COM A REALIDADE ESCOLAR:

- a) O Estágio – proposta pedagógica e prática;
- b) O PIBID – projeto e ações;

4. CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE:

- a) Sentidos atribuídos às experiências vividas;
- b) Olhar sobre a realidade formativa.

6º PLANO EVOLUTIVO

5. ESCOLHA DA DOCÊNCIA:

- 1.1 Socialização e construção do *habitus*;
- 1.2 Contexto sociocultural e realidade escolar;
- 1.3 Imagens iniciais sobre a docência;
- 1.4 Surgem vários professores;
- 1.4.1 O olhar sobre a prática docente muito antes de pensar em ser professor;

6. COTIDIANO E CULTURA ACADÊMICA:

- 2.1 Quando entrar na universidade torna-se mais importante do que a escolha do curso;
- 2.1.1 Motivação que dão sentido às escolhas;
- 2.1.2 Escolha desejada ou escolha possível;
- 2.1.3 Decidir cursar licenciatura exige adesão a causa;
- 2.2 Vendo a docência por dentro assusta;
- 2.2.1 Estrutura e acessos à universidade;
- 2.2.2 Contrassenso entre o ser professor e o estar professor;
- 2.2.3 Relação com os cursos – o projeto de formação;

7. CONTATO COM A REALIDADE ESCOLAR:

- a) O Estágio – proposta pedagógica e prática;
- b) O PIBID – projeto e ações;

8. CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE:

- c) Sentidos atribuídos às experiências vividas;
- d) Olhar sobre a realidade formativa.

7º PLANO EVOLUTIVO

9. ESCOLHA DA DOCÊNCIA:

- 1.1 Socialização e construção do *habitus*;
- 1.2 Identidade individual e identidade coletiva;
- 1.3 Profissionalização e socialização profissional;
- 1.4 Realidade escolar dos estudantes;
 - 1.4.1 Imagens iniciais da docência;
 - 1.4.2 A autoridade dos professores;
 - 1.4.3 Docência: cultura conservadora.

10. COTIDIANO E CULTURA ACADÊMICA:

- 2.1 Quando entrar na universidade torna-se mais importante do que a escolha do curso;
 - 2.1.1 Motivação que dão sentido às escolhas;
 - 2.1.2 Ser professor: escolha desejada ou escolha possível;
 - 2.1.3 O olhar dos estudantes sobre sua formação para a docência;
- 2.2.4 Avaliação. Reprovação, evasão e resistência.

11. CONTATO COM A REALIDADE ESCOLAR:

- a) O Estágio – proposta pedagógica e prática;
- b) O PIBID – projeto e ações;

12. CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE:

- e) Sentidos atribuídos às experiências no espaço da docência;
- f) Olhar sobre a realidade formativa;
- g) Perspectivas de aprendizagem sobre a docência.

8º PLANO EVOLUTIVO

1. ESCOLHA DA DOCÊNCIA:

- 1.1 Escolha da formação e disposição à docência;
- 1.2 Contexto sociocultural dos futuros professores;
- 1.3 A realidade escolar dos estudantes;
- 1.4 Imagens iniciais sobre a docência;
- 1.5 A autoridade dos professores no processo de ensino;
- 1.6 Mudança de olhar: distanciamento dos professores;
- 1.7 Formas de ser dos professores;
- 1.8 Docência: cultura conservadora resistente;
- 1.9 Olhar da docência, antes de pensar em ser professor.

2. COTIDIANO E CULTURA ACADÊMICA:

- 2.1 Quando entrar no ensino superior é mais importante do que o curso;
- 2.2 Motivação que dão sentido à escolha pelas licenciaturas;
- 2.3 Ser professor: escolha desejada ou escolha possível;
- 2.4 Marcas de professores para a escolha da docência;
- 2.5 Olhar dos estudantes sobre seu processo de formação à docência;
- 2.6 Atuação dos professores-formadores;
- 2.7 Avaliação, reprovação, evasão e resistência.

3. CONTATO COM A REALIDADE ESCOLAR:

- a) O Estágio e o PIBID.

4. CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS:

- 4.1 Sentidos atribuídos às experiências na docência;
- 4.2 Perspectivas de aprendizagem a docência.

ANEXO

1- MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS – PPC 2010

Habilitação em Língua Portuguesa, Espanhola e respectivas literaturas

I SEMESTRE						
Disciplina	Créditos ⁶					C. H.
	T	P	L	E		
Filosofia Aplicada à Linguagem	4	0	0	0		60
MTP I	2	0	0	0		30
Produção de Textos I	4	0	0	0		60
Língua Estrangeira – Espanhol I	2	0	0	0		60
Língua Estrangeira – Inglês I	2	0	0	0		30
Textos Fundamentais da Literatura	4	0	0	0		60
Introdução às Ciências Sociais	4	0	0	0		30

II SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C. H.
	T	P	L	E		
Filosofia Aplicada à Linguagem II	4	0	0	0		60
Psicologia da Educação	4	0	0	0		60
MTP II	4	0	0	0		60
Produção de Textos II	4	0	0	0		60
Língua Estrangeira – Inglês II	2	0	0	0		30
Língua Portuguesa I – Semântica	3	1	0	0		60 ^{7*}
Língua Estrangeira – Espanhol II	2	0	0	0		30

III SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C. H.
	T	P	L	E		
Psicologia e Linguagem	4	0	0	0		60
Sociologia Aplicada a Educação	4	0	0	0		60

⁶ Segundo o PPC do Curso de Letras 2010, o quantitativo de créditos se refere: T aulas teóricas, P – práticas curriculares, L – aulas laboratoriais, E – aulas extra sala.

⁷ Obs: O (*) se refere ao quantitativo de Práticas Curriculares inclusas em algumas disciplinas específicas do curso totalizando 405 horas/aula. (PPC DO CURSO DE LETRAS 2010, p. 37).

III SEMESTRE						
Disciplina	Créditos				C. H.	
	T	P	L	E		
Linguística I	3	1	0	0	60*	
Língua Portuguesa II/ Fonética e Fonologia	3	1	0	0	60*	
História da Língua Portuguesa - Diacronia	2	1	0	0	45*	
Língua Estrangeira – Inglês III	2	0	0	0	30	
Teoria Literária I	3	1	0	0	60*	
Língua Estrangeira – Espanhol III	2	0	0	0	30	

IV SEMESTRE						
Disciplina	Créditos				C. H.	
	T	P	L	E		
Organização e Política Educacional I	4	0	0	0	60	
Língua Portuguesa III – Morfologia	3	1	0	0	60*	
Linguística II	3	1	0	0	60*	
Língua Estrangeira – Inglês IV	2	0	0	0	30	
Teoria Literária II	3	1	0	0	60*	
Língua Estrangeira – Espanhol IV	2	0	0	0	30	
Literatura Portuguesa I	3	1	0	0	60*	

V SEMESTRE						
Disciplina	Créditos				C. H.	
	T	P	L	E		
Literatura Brasileira I	3	1	0	0	60*	
Língua Portuguesa IV – Sintaxe	2	0	0	0	30	
Linguística III	3	1	0	0	60*	
Organização e Política Educacional II	4	0	0	0	60	
Língua Estrangeira – Espanhol V	3	1	0	0	60*	
Literatura Portuguesa II	3	1	0	0	60*	

VI SEMESTRE						
Disciplina	Créditos				C. H.	
	T	P	L	E		
Didática I	4	0	0	0	60	
Produção de Texto III- Gêneros Acadêmicos I	2	0	0	0	30	
Língua Portuguesa V – Sintaxe II	2	0	0	0	30	
Literatura Espanhola I	2	0	0	0	30	

VI SEMESTRE						
Disciplina	Créditos				C. H.	
	T	P	L	E		
Língua Estrangeira – Espanhol VI	3	1	0	0	60*	
Literatura Portuguesa III	2	1	0	0	45*	
Literatura Brasileira II	3	1	0	0	60*	

VII SEMESTRE						
Disciplina	Créditos				C.H.	
	T	P	L	E		
Didática II	4	0	0	0	60	
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura I	6	3	0	0	135***	
Literatura Espanhola II	2	0	0	0	30	
Língua Estrangeira – Espanhol VII	2	1	0	0	45*	
Literatura Hispano Americana	3	1	0	0	60*	
Literatura Brasileira III	2	1	0	0	45*	

VIII SEMESTRE						
Disciplina	Créditos				C. H.	
	T	P	L	E		
Produção de Textos IV Gêneros Acadêmicos II	2	0	0	0	30	
Estágio Supervisionado de Língua Espanhola	5	2	0	2	135**	
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura II	5	2	0	2	135**	
Língua Estrangeira – Espanhol VIII	3	0	0	0	45	
Literatura Brasileira IV	3	1	0	0	60*	

Carga horária total geral	
Áreas	Carga Horária
Língua Portuguesa e Linguística	645h
Literaturas de Língua Portuguesa	570h
Língua e Literatura Espanhola e Hispano Americana	450h
Educação	690h
Estágio Supervisionado	405h

Língua Espanhola (Núcleo comum)	120h
SUBTOTAL	2.880h
Atividades extracurriculares	200h
Total geral	3.080h

FONTE: PPC DO CURSO DE LETRAS (2010, p. 34 – 43).

Habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas literaturas

I SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C. H.
	T	P	L	E		
Filosofia Aplicada à Linguagem	4	0	0	0		60
MTP I	2	0	0	0		30
Produção de Textos I	4	0	0	0		60
Língua Estrangeira – Espanhol I	2	0	0	0		30
Língua Estrangeira – Inglês I	2	0	0	0		30
Textos Fundamentais da Literatura	4	0	0	0		60
Introdução às Ciências Sociais	4	0	0	0		60

II SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C. H.
	T	P	L	E		
Filosofia Aplicada à Linguagem II	4	0	0	0		60
Psicologia da Educação	4	0	0	0		60
MTP II	4	0	0	0		60
Produção de Textos II	4	0	0	0		60
Língua Estrangeira – Inglês II	2	0	0	0		30
Língua Portuguesa I – Semântica	3	1	0	0		60*
Língua Estrangeira – Espanhol II	2	0	0	0		30

III SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C. H.
	T	P	L	E		
Psicologia e Linguagem	4	0	0	0		60
Sociologia Aplicada à Educação	4	0	0	0		60
Linguística I	3	1	0	0		60*
Língua Portuguesa II – Fonética e Fonologia	3	1	0	0		60*
História da Língua Portuguesa - Diacronia	2	1	0	0		45*

III SEMESTRE						
Disciplina	Créditos				C. H.	
	T	P	L	E		
Língua Estrangeira – Inglês III	2	0	0	0	30	
Teoria Literária I	3	1	0	0	60*	
Língua Estrangeira – Espanhol III	2	0	0	0	30	

IV SEMESTRE						
Disciplina	Créditos				C. H.	
	T	P	L	E		
Organização e Política Educacional I	4	0	0	0	60	
Língua Portuguesa III – Morfologia	3	1	0	0	60*	
Linguística II	3	1	0	0	60*	
Língua Estrangeira – Inglês IV	2	0	0	0	30	
Teoria Literária II	3	1	0	0	60*	
Língua Estrangeira – Espanhol IV	2	0	0	0	30	
Literatura Portuguesa I	3	1	0	0	60*	

V SEMESTRE						
Disciplina	Créditos				C. H.	
	T	P	L	E		
Literatura Brasileira I	3	1	0	0	60*	
Língua Portuguesa IV – Sintaxe	2	0	0	0	30	
Linguística III	3	1	0	0	60*	
Organização e Política Educacional II	4	0	0	0	60	
Língua Estrangeira – Inglês V	3	1	0	0	60*	
Literatura Portuguesa II	3	1	0	0	60*	

VI SEMESTRE						
Disciplina	Créditos				C. H.	
	T	P	L	E		
Didática I	4	0	0	0	60	
Produção de Textos III Gêneros Acadêmicos I	2	0	0	0	30	
Língua Portuguesa V – Sintaxe II	2	0	0	0	30	
Literatura Espanhola I	2	0	0	0	30	
Língua Estrangeira – Inglês VI	3	1	0	0	60*	
Literatura Portuguesa III	2	1	0	0	45*	
Literatura Brasileira II	3	1	0	0	60*	

VII SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	E		
Didática II	4	0	0	0		60
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura I	6	3	0	0		135***
Literatura Inglesa II	2	0	0	0		30
Língua Estrangeira – Inglês VII	2	1	0	0		45*
Literatura Hispano Americana	3	1	0	0		60*
Literatura Brasileira III	2	1	0	0		45*

VIII SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C. H.
	T	P	L	E		
Produção de Textos IV Gêneros Acadêmicos II	2	0	0	0		30
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa	5	2	0	2		135**
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura II	5	2	0	2		135**
Língua Estrangeira – Inglês VIII	3	0	0	0		45
Literatura Brasileira IV	3	1	0	0		60*

Carga Horária Total Geral	
Áreas	Carga Horária
Língua Portuguesa e Linguística	645h
Literaturas de Língua Portuguesa	570h
Língua e Literatura Inglesa e Norte Americana	450h
Educação	690h
Estágio Supervisionado	405h
Língua Espanhola (Núcleo comum)	120h
SUBTOTAL	2.880h
Atividades extracurriculares	200h
Total geral	3.080h

FONTE: PPC DO CURSO DE LETRAS (2010, p. 34 – 43)

2- MATRIZ CURRICULAR CURSO DE BIOLOGIA– PPC 2013

PRIMEIRA FASE						
Disciplina	Créditos ⁸					C.H.
	T	P	L	C	D	
Biologia Celular	2	1	1	0	0	60
Física Aplicada às Ciências Biológicas	2	1	1	0	0	60
EO 1 - Iniciação à Metodologia Científica (IMC)	3	0	1	0	0	60
Produção de Texto e Leitura	2	1	0	1	0	60
Matemática Aplicada às Ciências Biológicas	3	1	0	0	0	60
Profissão do Biólogo	2	0	0	0	0	30
Química Aplicada às Ciências Biológicas	2	1	1	0	0	60
Filosofia da Ciência	2	0	0	0	0	30

SEGUNDA FASE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Geologia	3	0	1	0	0	60
EO 2 – Bioestatística	3	0	1	0	0	60
Bioquímica Básica	1	1	0	0	0	30
Histologia Animal	3	1	2	0	0	90
Microbiologia Geral	2	1	1	0	0	60
Morfologia e Sistemática de Algas e Líquens	1	1	1	1	0	60
Sistemática e Filogenia	2	0	1	1	0	60
Sociologia	2	0	0	0	0	30

TERCEIRA FASE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Biofísica	2	1	1	0	0	60
Embriologia Animal	2	1	1	0	0	60
Genética Básica	2	1	1	0	0	60
Bioquímica Metabólica	3	0	1	0	0	60
Microbiologia Aplicada	2	1	1	0	0	60

⁸ Segundo a RESOLUÇÃO Nº 054/2011 – CONEPE, as letras correspondem ao número de créditos de atividades acadêmicas a serem desenvolvidas em cada disciplina, sendo T – Teoria, P – Prática, L- Laboratório, C –Campo, D - Distância.

TERCEIRA FASE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
EO 3 – Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	4	0	0	0	0	60
Psicologia Geral	4	0	0	0	0	60
Morfologia e Sistemática de Bryophyta, Lycophyta e Monilophyta	1	1	1	1	0	60
Morfologia e Sistemática de Protozoários e Metazoários basais	1	1	1	1	0	60

QUARTA FASE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Biologia Molecular	3	1	0	0	0	60
Didática Geral	4	0	0	0	0	60
Ecologia de Ecossistemas	2	1	0	1	0	60
EO 4 - Estatística Experimental	2	0	0	2	0	60
Morfologia e sistemática de Lophotrochozoa	1	1	1	1	0	60
Organização da Educação Básica e Superior	3	0	0	1	0	60
EO 5 – Psicologia da Educação	4	0	0	0	0	60
Sistemática e Morfologia de Plantas Vasculares com Flor	1	1	1	1	0	60

QUINTA FASE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
EO 6 - Didática para o Ensino de Ciências Biológicas	2	2	0	0	0	60
Ecologia de Comunidades	2	1	0	1	0	60
Estágio Supervisionado de Bacharelado I	2	0	0	6	0	120
Estágio Supervisionado de Licenciatura I	2	0	0	2	0	60
Histologia e Anatomia Vegetal	2	1	1	0	0	60
Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia	4	0	0	0	0	60
Morfologia e sistemática de Ecdysozoa	1	1	1	1	0	60

SEXTA FASE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Ecologia de Populações	2	1	0	1	0	60
Estágio Supervisionado de Bacharelado II	1	0	0	7	0	120
EO 7 – Biotecnologia	3	0	1	0	0	60

SEXTA FASE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Evolução	3	1	0	0	0	60
Origem dos Vertebrados, Morfologia e Sistemática de Anamniotos	1	1	1	1	0	60
Sistemática e Taxonomia de plantas Vasculares com Flor	2	0	1	1	0	60

SÉTIMA FASE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Morfologia e Sistemática de Vertebrados Amniotos	1	1	1	1	0	60
Citogenética Básica	3	0	1	0	0	60
Fisiologia Vegetal	2	1	1	0	0	60
Parasitologia	2	1	1	0	0	60
Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I)	2	0	0	0	0	30
Estágio Supervisionado de Licenciatura II	2	0	2	4	0	120
EO 8 - Vegetação Regional e de Potencial Econômico	3	0	0	1	0	60

OITAVA FASE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Biogeografia	2	0	0	2	0	60
Ecologia Humana e Etnobiologia	2	0	0	2	0	60
Estágio Supervisionado de Bacharelado III	1	0	0	7	0	120
Imunologia	3	0	1	0	0	60
Planejamento e Gestão Ambiental	3	0	0	1	0	60
Anatomia Animal	1	1	2	0	0	60
Fisiologia Animal	2	1	1	0	0	60

NONA FASE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Estágio Supervisionado de Licenciatura III	1	0	2	5	0	120
Genética de Populações	3	0	1	0	0	60
Sistema de Informação Geográfica aplicados a Estudos Biológicos	3	0	0	1	0	60
Sistemática e Biologia de Micro-organismos	3	0	1	0	0	60
Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)	2	0	2	0	0	60

NONA FASE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Conservação de Recursos Naturais	2	0	0	2	0	60
Eletiva Obrigatória 9	4	0	0	0	0	60

DÉCIMA FASE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Estágio Supervisionado de Licenciatura IV	2	0	0	2	0	120
Eletiva Obrigatória 10	4	0	0	0	0	60
Avaliação de Impacto Ambiental	1	0	2	5	0	60
Paleontologia	3	0	0	1	0	60
Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II)	2	0	0	0	0	30
Ecotoxicologia	3	0	1	0	0	60

Total Geral de Carga Horária	
Total de Disciplinas	4590
Práticas como componente curricular (horas)	450
Atividades Complementares	200
Total Geral	4790

FONTE: PPC DE BIOLOGIA, (2013, p. 19 – 22).

3- MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE MATEMÁTICA - PPC 2013

PRIMEIRO SEMESTRE						
Disciplinas	Créditos					C. H.
	T	P	L	C	D	
Fundamentos da Matemática I	4	0	0	0	0	60
Geometria Euclidiana Plana	3	0	1	0	0	60
Informática Aplicada a Educação – Eletiva	0	0	4	0	0	60
Língua Portuguesa	3	0	0	0	1	60
Prática da Matemática no Ensino Fundamental	1	3	0	0	0	60

SEGUNDO SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C. H.
	T	P	L	C	D	
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	2	0	0	1	1	60
Fundamentos da Matemática II	4	0	0	0	0	60
Geometria Analítica e Vetorial	3	0	1	0	0	60
Introdução à Lógica Matemática	4	0	0	0	0	60
Prática da Matemática do Ensino Médio	1	3	0	0	0	60
Sociologia da Educação	2	0	0	1	1	60

TERCEIRO SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C. H.
	T	P	L	C	D	
Cálculo Diferencial e Integral I	5	0	0	0	1	90
Desenho Geométrico	2	1	1	0	0	60
Introdução à Álgebra Linear	3	0	1	0	0	60
Prática do Ensino de Matemática em Diferentes Modalidades – Eletiva	1	3	0	0	0	60
Psicologia da Educação	2	0	0	1	1	60

QUARTO SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C. H.
	T	P	L	C	D	
Álgebra Linear	3	0	1	0	0	60
Cálculo Diferencial e Integral II	5	0	0	0	1	90

QUARTO SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C. H.
	T	P	L	C	D	
Didática Geral	2	0	1	0	1	60
Prática de Ensino da Matemática Financeira – Eletiva	1	3	0	0	0	60
TIC'S e Educação Matemática	1	1	2	0	0	60

QUINTO SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C. H.
	T	P	L	C	D	
Cálculo Diferencial e Integral III	5	0	0	0	1	90
Estágio Curricular Supervisionado I	2	0	2	2	0	90
Estruturas Algébricas I	3	0	0	0	1	60
Física Geral I	3	0	1	0	0	60
Prática de Ensino: Modelagem Matemática na Educação Básica – Eletiva	1	3	0	0	0	60

SEXTO SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C. H.
	T	P	L	C	D	
Análise Real	4	0	0	0	0	60
Estágio Curricular Supervisionado II	2	0	2	2	0	90
Física Geral II	3	0	1	0	0	60
Prática da Matemática Laboratório de Ensino I – Eletiva	0	0	4	0	0	60
Teoria e Método de Pesquisa – Eletiva	1	3	0	0	0	60

SÉTIMO SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C. H.
	T	P	L	C	D	
Estágio Curricular Supervisionado III	2	0	0	6	0	120
Estatística – Eletiva	3	0	0	0	1	60
Física Geral III	3	0	1	0	0	60
História e Filosofia da Matemática - Eletiva	3	0	0	0	1	60
Prática da Matemática Laboratório de Ensino II – Eletiva	1	3	0	0	0	60
Produção de Texto e Leitura	3	0	0	0	1	60
TCC I						

OITAVO SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C. H.
	T	P	L	C	D	
Estágio Curricular Supervisionado IV	2	0	0	6	0	120
Estruturas Algébricas II	4	0	0	0	0	60
Geometria Euclidiana Espacial	2	1	0	0	1	60
Geometria Não Euclidiana – Eletiva	3	0	0	0	1	60
Libras	1	3	0	0	0	60
Prática do Ensino de Geometria – Eletiva	1	3	0	0	0	60
TCC II	1	0	0	0	1	30

Total Geral de Carga Horária Total Geral	
Total de disciplinas em sala	1.740 horas
Práticas como componente curricular (horas)	405 horas
Laboratório	225 horas
Campo	285 horas
À distância	255 horas
Atividades Complementares	200 horas
Total Geral	3.110 horas

FONTE: PPC DE MATEMÁTICA, (2013, p. 10-20).

4- MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA - PPC 2007

1º SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Produção de Texto e Leitura	4	0	0	1		75
Introdução à Sociologia	3	0	0	1		60
Introdução à Filosofia	3	0	0	0		45
Metodologia Científica	4	0	0	1		75
Introdução à Psicologia	4	0	0	1		75
Informática e Tecnologias na Educação	3	0	0	2		75
Antropologia e Educação	3	0	0	0		45

2º SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Sociologia da Educação I	4	0	0	1		75
Filosofia da Educação I	4	0	0	0		60
Psicologia e Educação I	4	0	0	1		75
Educação Física	4	0	0	1		75
História da Educação I	4	0	0	1		75
Políticas Públicas da Educação	4	0	0	1		75

3º SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Psicologia e Educação II	4	0	0	1		75
Organização e Gestão da Educação	3	0	0	1		60
História da Educação II	4	0	0	1		75
Educação e Literatura para Crianças	4	0	0	1		75
Sociologia da Educação II	3	0	0	1		60
Filosofia da Educação II	4	0	0	1		75

4º SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Fundamentos Teóricos e Metodológicos na Ed. Inf.	4	0	0	1		75

4º SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Linguagem na Educação Infantil	3	0	0	0		45
Didática I	4	0	0	1		75
Conteúdos e Metodologias de Educação Física	4	0	0	1		75
Epistemologia na Educação	3	0	0	1		60
Estudos de Currículo	4	0	0	1		75
Inclusão e Educação	3	0	0	1		45

5º SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Didática II	4	0	0	1		75
Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa I	3	0	0	1		60
Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais I	4	0	0	1		75
Conteúdos e Metodologia da Matemática I	4	0	0	1		75
Conteúdos e Metodologia da História e Geografia I	4	0	0	1		75
Estágio Supervisionado I	2	0	0	3		75

6º SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Conteúdos e Metodologia da Matemática II	4	0	0	1		75
Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa II	3	0	0	1		60
Pesquisa em Educação I	3	0	0	2		75
Conteúdos e Metodologia da História e Geografia II	4	0	0	1		75
Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais II	4	0	0	1		75
Estágio Supervisionado II	2	0	0	3		75

7º SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Pesquisa em Educação II	4	0	0	1		75
Estágio Supervisionado III	3	0	0	2		75
Estatística Aplicada a Educação	4	0	0	1		75

7º SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Educação e Diversidades	4	0	0	1		75
Conteúdos e Metodologia de Artes	4	0	0	1		75

8º SEMESTRE						
Disciplina	Créditos					C.H.
	T	P	L	C	D	
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	4	0	0	1		75
Pesquisa em Educação III	4	0	0	1		75
Estágio Supervisionado IV	3	0	0	2		75

Carga horária geral	
Disciplinas	3.225
Atividades Complementares	100
Total	3.325

FONTE: PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA, (2007, p. 12-14).