



DIGA-NOS QUEM VOCÊS SÃO?

Marcadores sociológicos e pedagógicos de acadêmicos/as em estágio curricular

Marta Nörnberg - UFPel

Resumo

Este trabalho indica e analisa alguns marcadores sociológicos e pedagógicos decorrentes do processo de análise de instrumento de pesquisa, tipo questionário, que aplicado junto a um grupo de acadêmicos/as estagiários/as. Trata-se de projeto de pesquisa em andamento que tem como objetivo compreender quais são os componentes da ação docente de professoras/es supervisoras/es e de acadêmicos/as em estágio curricular. No contexto deste trabalho, o objetivo é o de conhecer e reconhecer quem são os e as acadêmicos/as em estágio, de ambos os cursos investigados, identificando aspectos de sua formação e experiência de vida fora da universidade e as motivações para escolher um curso de licenciatura.

Palavras-chave: Estágio; Formação Inicial de Professores; Marcadores sociológicos e pedagógicos; Escolha da docência.

Apresentação da pesquisa

Este trabalho indica e analisa alguns marcadores sociológicos e pedagógicos decorrentes do processo de análise de instrumento aplicado junto a um grupo de estagiários/as, sujeitos pesquisados de um projeto de pesquisa, em andamento, que tem como objetivo compreender quais são os componentes da ação docente de professoras/es supervisoras/es e de acadêmicos/as em estágio curricular. A intenção é a de buscar elementos que permitam a qualificação da atuação docente em sala de aula e a construção de uma reflexão que subsidie a formação de professores. O campo empírico são os cursos de licenciatura em Pedagogia e em Ciências Biológicas de uma Instituição de Ensino Superior pública.

O instrumento de pesquisa, do tipo questionário, composto por trinta e duas questões, foi organizado em duas partes. A primeira parte do questionário é composta por questões fechadas e teve como foco a indicação de marcadores sociológicos e pedagógicos que caracterizam o processo formativo vivido na instituição de ensino. A organização das questões dessa parte seguiu orientações teórico-metodológicas construídas desde o *Índice de Inclusão*, elaborado por Ainscow e Booth (UNESCO, 2000), que propõe três dimensões de

avaliação dos contextos formativos: a) Criar Culturas Inclusivas, b) Elaborar Políticas Inclusivas e c) Desenvolver Práticas Inclusivas. Já a segunda parte, que se ocupou com a indicação mais específica dos saberes da docência, constituída exclusivamente por questões abertas, seguiu orientações teórico-metodológicas de Tardif (2002) e Pimenta (2009) e sobre os saberes da docência: a) A experiência; b) O conhecimento; c) Os saberes pedagógicos.

Este trabalho apresenta e discute parte dos dados da primeira parte, ou seja, busca indicar e analisar alguns marcadores sociológicos e pedagógicos indicados pelos/as acadêmicos/as-estagiários/as. Nesse sentido, um dos objetivos da pesquisa, no que se refere a esse ponto, foi o de conhecer e reconhecer quem são os e as acadêmicos/as em estágio, de ambos os cursos, identificando aspectos de sua formação e experiência de vida fora da universidade e as motivações para escolher um curso de licenciatura.

Três grupos de acadêmicos/as-estagiários/as participaram como sujeitos de pesquisa dessa primeira etapa de coleta de dados. O primeiro grupo (G1) é composto por 23 acadêmicas do curso de Pedagogia; o segundo grupo (G2) por 15 acadêmicos/as que cursavam, naquele momento, o Estágio Supervisionado I do curso de Ciências Biológicas; o terceiro grupo (G3) é formado pelos 14 acadêmicos/as que estavam no oitavo semestre do curso de Ciências Biológicas e deveriam estar cursando o Estágio Supervisionado III.

No curso de Ciências Biológicas há cinco estágios: Estágio Supervisionado I (atividades de observação da escola de ensino fundamental e de aulas de Ciências nas séries finais); Estágio Supervisionado II (regência na área do ensino de Ciências nas séries finais do ensino fundamental); Estágio Supervisionado III (observação de aulas de Biologia e da escola de ensino médio); Estágio Supervisionado IV (regência na área do ensino de Biologia no ensino médio); Estágio Supervisionado V (escrita do trabalho de conclusão de curso).

No curso de Pedagogia há três estágios realizados na sequência que segue: Estágio de Gestão Escolar, no sétimo semestre do curso; Estágio de Docência Compartilhada, no oitavo semestre do curso (compreende atividades de observação e acompanhamento das atividades de docência do professor titular da escola onde realizará o estágio de regência); Estágio de Regência de Classe, no nono semestre do curso (regência de classe nos anos iniciais do ensino fundamental e sistematização do processo de docência mediante organização do diário de estágio, que deverá ser composto pelos projetos de trabalho e planos de aulas, seguido de reflexões sobre o vivido, e a produção de um artigo científico).

Alguns elementos teórico-conceituais

Decorrente da experiência de supervisão de estágio e da interlocução entre pares é possível constatar que ainda é pouco efetiva a realização de estratégias formativas que contemplam um olhar apurado e que incorpore elementos que os sujeitos em formação constituem em outros espaços para além da sala de aula da academia. Embora seja corrente na literatura e no discurso pedagógico a afirmação de que é necessário conhecer quem são os sujeitos que compõem uma classe com a qual se realizam as atividades formativas, valorizando e escutando seus conhecimentos prévios, nos espaços institucionais de formação de professores ainda pouco se estruturam ações que de fato articulam esses saberes. Nossa suspeita é de que isso acontece porque efetivamente não é corrente realizar levantamentos sobre o perfil dos estudantes que ingressam num curso de formação de professores como possibilidade metodológica que, decorrente de um processo de análise sociopedagógica realizado pelos professores formadores, poderiam constituir-se em elementos que orientam o próprio processo formativo.

Inspirado nos estudos de Lahire (2004), perseguimos e tomamos como aposta a sua compreensão de que um indivíduo pode ser “definido como uma realidade social caracterizada por sua possível (provável) complexidade disposicional, que se manifesta na diversidade dos domínios de práticas ou cenários nos quais esse indivíduo insere suas ações” (2004, IX). Lahire explica que tal complexidade acontece e começa a partir do momento em que se dispõe, para um mesmo indivíduo, ao menos dois comportamentos que podem ser comparados em contextos diferentes.

Provocado por essa orientação, passamos a tomar como relevantes o fato de que no contexto de ação docente, baseado em situações observadas durante o processo de acompanhamento dos acadêmicos-estagiários e da análise dos seus diários de aula, algumas vezes, não eram os denominados saberes pedagógicos, que constituem o programa curricular de formação inicial de professores, dos cursos em estudo, que sustentavam as ações do acadêmico-estagiário; mas, sim, trata-se de saberes que possuem uma inscrição formativa apreendida em outro espaço.

Lahire, em sua pesquisa, adverte para o perigo das generalizações que muitas vezes tendemos a fazer, o que leva a pensar e produzir uma percepção homogênea sobre quem são os aprendizes da docência, produzindo uma compreensão e ação docente que os dessingulariza. As advertências que são feitas sobre a relevância de se considerar os sujeitos em sua complexidade sócio-cultural (DAYRELL, 2006) ou em seus saberes de vida (FREIRE, 1996) são pautas que estão presentes nos projetos pedagógicos. Entretanto, a

indagação que nos acompanha tem procurado compreender em que medida e de que forma, de fato, as ações dos professores formadores, em especial durante o período de estágio, articulam os diferentes saberes, não só os pedagógicos, que supostamente são construídos ao longo da formação, mas, principalmente, aqueles saberes que são trazidos pelos acadêmicos/as-estagiários/as desde a *complexidade disposicional* em que estão inseridos.

Entendemos que a pessoa que está em um curso de formação de professores também é produzida pelas experiências vividas em outros espaços institucionais, como as instituições religiosas, as associações ou grupos culturais, os espaços de trabalho, os ambientes com ou sem recursos tecnológicos de comunicação interativa, as bibliotecas públicas, os grupos desportivos, as atividades voluntárias em instituições não-governamentais, etc.

O que temos levantado como suspeita é que, quando os/as licenciandos/as chegam ao momento do estágio curricular, muitas dessas experiências construídas em outros espaços formativos e de vida social e de trabalho também são ativadas e, nem sempre, durante esse período, tais ações são identificadas como potencializadores ou não do processo formativo para docência pelos professores supervisores da Universidade ou são, por eles, tomados como conteúdos da formação, especialmente quando se torna necessário desconstruir alguns desses aprendizados. Enfim, desconfiamos de que um olhar atento a tais aspectos poderá auxiliar no processo de des/construção de determinadas práticas pedagógicas.

Estudos realizados a partir dos anos 80 (NÓVOA, 1995; TARDIFF & LESSARD, 2005; PIMENTA, 1999) indicam que a pesquisa educacional, ao trazer para o centro da investigação os professores e a sua atividade docente, ao indicar que a aprendizagem em comum, realizada entre os professores e destes com pessoas em outros ambientes da sociedade, facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional e a concepção de espaços coletivos de trabalho como um excelente instrumento de formação. É no espaço coletivo que os sujeitos se vêem diante da oportunidade de revelar seus saberes, suas lógicas, suas dúvidas, enfim, as posições teórico-práticas que sustentam. Nesse contexto, é também no encontro que se abre lugar para a formação que vai da autoformação à heteroformação (WARSCHAUER, 2001).

O processo de aprendizagem da docência não está circunscrito apenas ao tempo em que se frequentam as atividades formativas ao longo de um curso de formação. Uma determinada forma de ação docente é constituída desde as lembranças, as experiências, os processos educativos que foram vividos pelo/a acadêmico/a em formação ao longo de sua trajetória de

vida pessoal, algo que, com certeza, se deu em diferentes contextos socioeconômicos e culturais (TARDIF, 2002).

Os estudos realizados por Donald Schön (2000) sobre a natureza da prática profissional e a relevância de olhar-se para o que o professor faz no cotidiano escolar a partir do conhecimento que é por ele produzido com base em suas crenças e valores, certezas e incertezas, conflitos e possibilidades de ação, instigam a pensar que o sujeito que escolhe a docência como atividade profissional reativa ou não elementos que foram decorrentes de processos de aprendizagem vividos em outros espaços e ambientes educativos.

Os espaços e os ambientes educativos¹ podem se constituir num facilitador ou num entrave para o desenvolvimento e aprendizagem da docência pelos/as acadêmicos/as em formação. Enquanto “cenário de aprendizagens”, os diferentes espaços em que os sujeitos se inserem, sejam eles estruturados ou não para fins educacionais, podem viabilizar aprendizagens significativas, despertar o interesse, suscitar o desejo de aprender, incentivar a criatividade e diferentes formas de interação entre os componentes de um grupo, auxiliar em processos de tomada de decisão, suscitar formas criativas, críticas e colaborativas de resolução de problemas ou de criação de estratégias formativas.

O clássico estudo de Huberman (1992) mostrou o quanto a inserção de um professor em um novo ambiente de trabalho demanda exigências e imprime diferentes sentimentos e desafios ao grupo como um todo. Elaine Munthe (2004a; 2004b; 2007), pesquisadora da Universidade de Stavanger, também tem se debruçado em pesquisas colaborativas, com metodologias triangulares, que buscam compreender que estratégias as equipes diretivas e os órgãos de supervisão constituem para apoiar e auxiliar os professores iniciantes. Seus estudos mostram que os processos de formação de professores surtem efeitos de certezas e incertezas nas ações educativas cotidianas que se revelam num determinado modo de realizar os processos de ensino e, fundamentalmente, na aprendizagem das crianças, mesmo quando resguardadas as diferenças culturais.

Nossa aposta é de que se torna preciso considerar como conteúdo para o processo formativo as questões e situações vividas pelos/as acadêmicos/as em formação também em outros espaços formativos. Nesse sentido, reivindica-se do professor supervisor uma postura e atitude atenta à realidade em que os/as acadêmicos/as vivem e atuam, procurando capturar

¹ Na utilização dos termos espaço e ambiente entende-se que “o termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)” (ZABALZA, 1998, p. 231-232).

que lógicas e experiências eles vivem e se produzem ou não efeitos na forma como vão constituindo sua visão de educação e sua ação docente. O desafio é o de entender como agem, “o que pensam, o que fazem e por que o fazem para, colaborativamente, refletir com eles sobre as situações vivenciadas e, se necessário, construir formas de enfrentamento” (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2010, p. 482).

Considerando esses elementos teórico-conceituais, a intenção é que a análise de tais marcadores sociológicos e pedagógicos por parte dos professores supervisores da Universidade poderá constituir-se como ação que incidirá em práticas formativas mais significativas de acompanhamento do processo de aprendizagem da docência, permitindo, inclusive, quando producente, realizar processos de análise crítica e de ruptura de paradigmas ou concepções. Essa é uma das intenções que constitui as ações da segunda etapa desta pesquisa.

Sobre alguns marcadores sociológicos do estudo em andamento

Seguimos as provocações sentidas a partir das leituras em Lahire (2004), especialmente quando adverte sobre o fato de que por meio de reconstruções históricas, estatísticas ou etnográficas, pesquisadores do campo das ciências humanas tendem a, regularmente, realizar totalizações abstratas sobre determinados grupos, entre eles os grupos escolares, totalizações às quais nos habituamos. Embora sabendo que os grupos escolares envolvem uma grande quantidade de atores individuais singulares para além dos muros da Universidade, procuramos demarcar quem são os sujeitos, em sua singularidade de experiências e vivências, que compõem o universo de acadêmicos/as, sujeitos desta pesquisa, que realizam, no período entre 2011/2012, estágio na área da formação de professores. Obviamente, a intenção desse mapeamento sociológico e pedagógico também subsidiará o processo de pesquisa em sua segunda etapa, quando serão acompanhadas as sessões de orientação de estágio que ocorrem entre acadêmicos/as-estagiários/as e professoras/es supervisoras/es da Universidade.

Evidentemente, a convicção teórica que orientou o estudo de Lahire também nos foi importante, especialmente quando o pesquisador explica que “as diversas práticas, atitudes, etc. de um indivíduo singular não são redutíveis a uma fórmula geradora” (2004, p. 45). Ou seja, nossa intenção não é a de gerar uma fórmula para que formadores de professores possam definir estratégias de ação didática no campo da supervisão. O que intencionamos é chamar a atenção para diferentes campos em que se constituem os saberes pedagógicos, que extrapolam o espaço universitário e não são por ele capturados, porém, são saberes que poderão ter ou

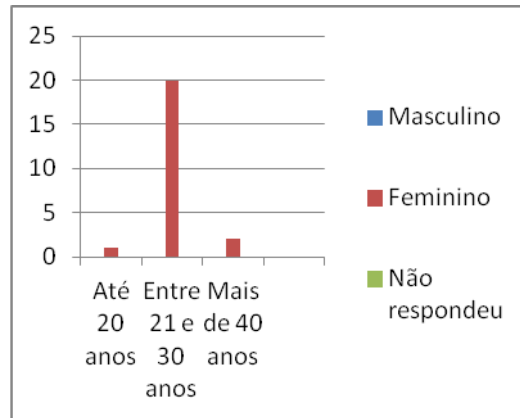
não um determinado potencial no processo de constituição da ação docente. Tais indicadores poderão, talvez, indicar alguma(s) forma(s) ou maneira(s) que acadêmicos/as vivem e conduzem para dentro da escola como jeitos de estar com as crianças e os jovens.

Contudo, embora cientes das advertências indicadas pelo estudo de Lahire (2004), compreendemos que o próprio processo de sistematização dos dados coletados levará a algum tipo de generalização. Correremos o risco, afinal, ainda é corrente nos espaços formativos constituir ações formativas voltadas para sujeitos que são entendidos ora como homogêneos – são todos acadêmicos/as – ora como sujeitos singulares em função de algum pertencimento específico – tem bom nível cultural, é oriundo de classe popular – ao invés de serem compreendidos enquanto indivíduos não redutíveis, mas definidos pelo conjunto de suas relações, compromissos, pertencimentos, propriedades, sentimentos, crenças, passados e presentes (LAHIRE, 2004).

Assim, entendendo que o levantamento realizado não dará conta da singularidade de cada acadêmico/a, a intenção é, aqui, a de evidenciar e propor uma discussão sobre alguns indicadores que julgamos serem pertinentes ao processo de acionamento de alguns saberes que são colocados em prática, quando do exercício docente em condição de estagiário, e que, por isso, poderão, quiçá, tornarem-se objetos de atenção por parte dos formadores de professores. Para isso, elegemos quatro marcadores que caracterizam os sujeitos pesquisados: horas diárias de estudo; idade; tipologia da instituição de formação na educação básica; participação em atividades da sociedade civil; estudante com tempo de dedicação exclusiva ou parcial, em função do trabalho.

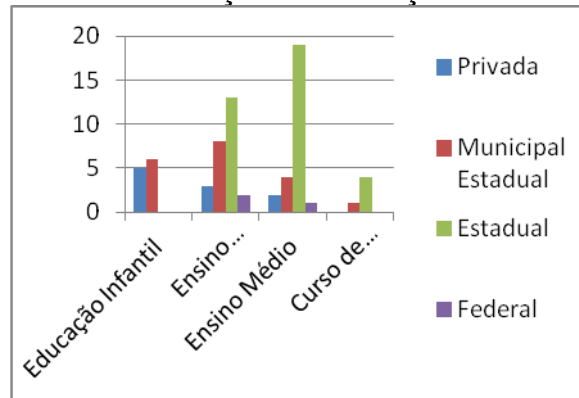
O primeiro conjunto de Gráficos (1, 2 e 3) relacionam-se ao Grupo 1, formado, exclusivamente, por 23 mulheres, que cursam a licenciatura em Pedagogia, Estágio de Docência Compartilhada. Excluindo as horas dedicadas às aulas na Universidade, a maior parte do grupo (16) estudam entre 1 e 3 horas diárias, 6 acadêmicas estudam mais de 3 horas e 1 acadêmica estuda até 1 hora por dia. Em relação à dedicação ao curso, 10 acadêmicas informaram que realizam os estudos com dedicação exclusiva; 7 acadêmicas trabalham até 20 horas semanais; 3 acadêmicas trabalham até 40 horas semanais; e, 3 acadêmicas trabalham eventualmente.

Gráfico 1: Idade – G1



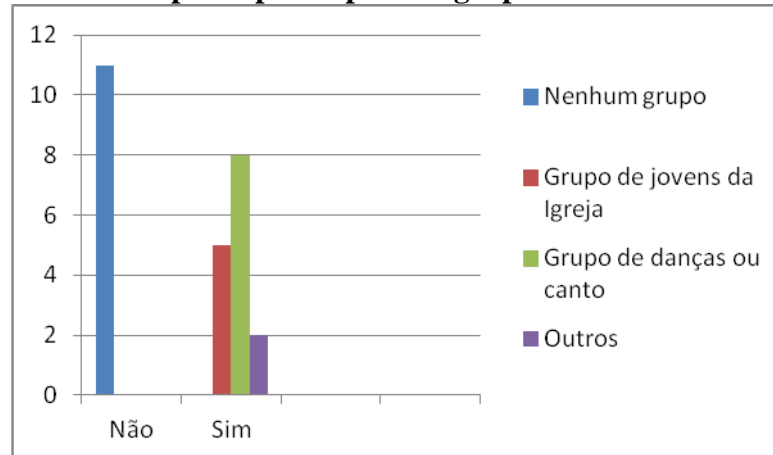
Fonte: Sistematização de dados Questionário, 2011.

Gráfico 2: Formação na Educação Básica – G1



Fonte: Sistematização de dados Questionário, 2011.

Gráfico 3: Participa ou participou em grupos da sociedade civil – G1

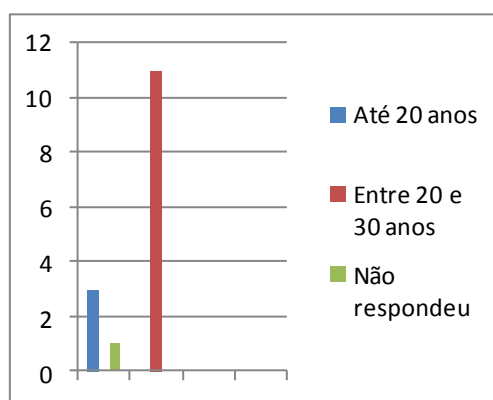


Fonte: Sistematização de dados Questionário, 2011.

Obs: Alguns acadêmicos informaram participação em mais de um grupo, simultaneamente.

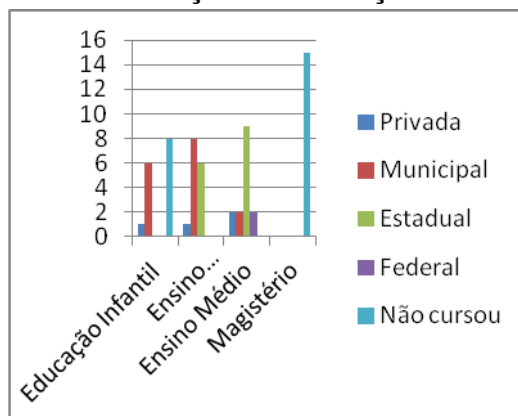
O segundo conjunto de Gráficos (4, 5 e 6) referem-se ao Grupo 2, formado por 13 mulheres e 2 homens, que cursam a licenciatura em Ciências Biológicas, Estágio Supervisionado I. Excluindo as horas dedicadas às aulas na Universidade, a maior parte do grupo (10) estudam entre 1 e 3 horas diárias, 3 acadêmicos estudam mais de 3 horas e 2 acadêmicos estudam até 1 hora por dia. Em relação à dedicação ao curso, 3 acadêmicos informaram que realizam os estudos com dedicação exclusiva; 3 acadêmicos trabalham até 40 horas semanais; 1 acadêmico trabalha eventualmente; e, 9 não responderam a questão.

Gráfico 4: Idade – G2

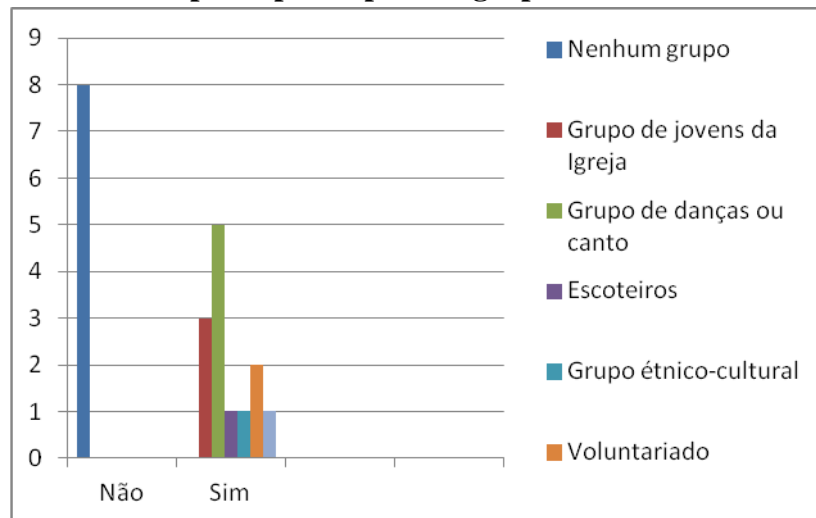


Fonte: Sistematização de dados Questionário, 2011.

Gráfico 5: Formação na Educação Básica – G2



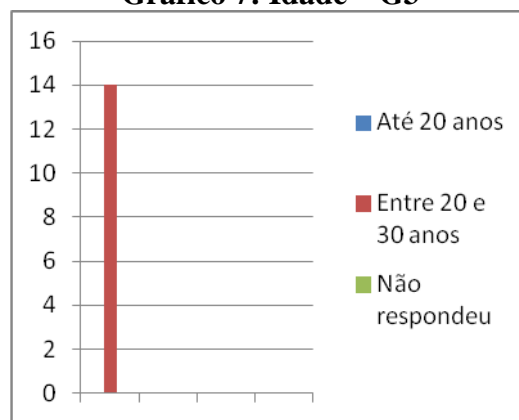
Fonte: Sistematização de dados Questionário, 2011.

Gráfico 6: Participa ou participou em grupos da sociedade civil – G2

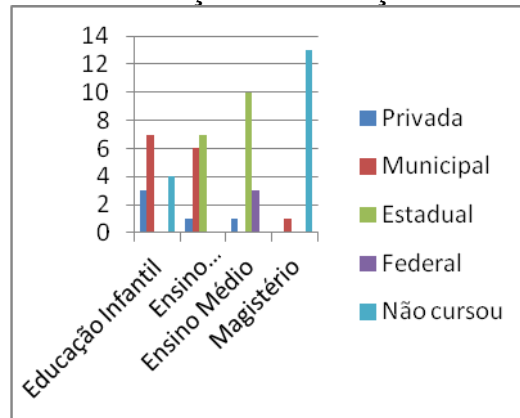
Fonte: Sistematização de dados Questionário, 2011.

Obs: Alguns acadêmicos informaram participação em mais de um grupo, simultaneamente.

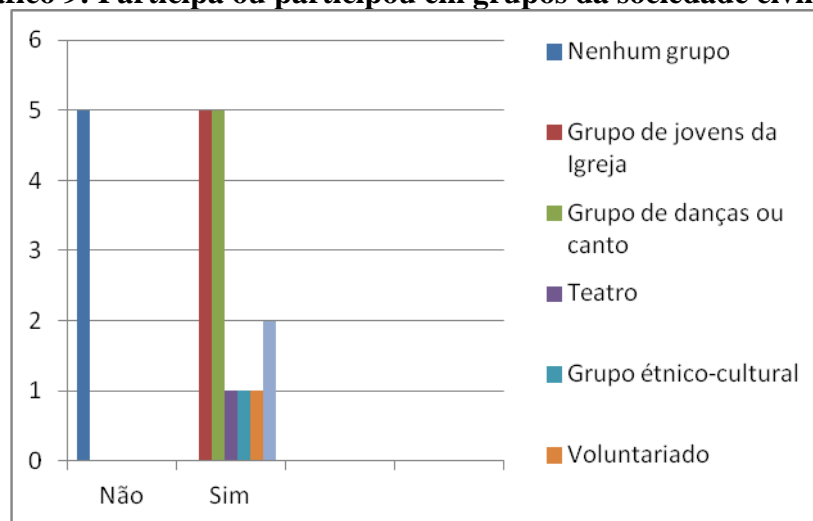
O terceiro conjunto de Gráficos (7, 8 e 9) relacionam-se ao Grupo 3, formado por 9 mulheres e 5 homens, que cursam a licenciatura em Ciências Biológicas, Estágio Supervisionado III. Excluindo as horas dedicadas às aulas na Universidade, a maior parte do grupo (6) estudam entre 1 e 3 horas diárias, 7 acadêmicos estudam até 1 hora por dia e 1 acadêmico informou que nenhuma hora por dia. Em relação à dedicação ao curso, 10 acadêmicos informaram que realizam os estudos com dedicação exclusiva; 1 acadêmico trabalha até 40 horas semanais e 3 acadêmicos trabalham eventualmente.

Gráfico 7: Idade – G3

Fonte: Sistematização de dados Questionário, 2011.

Gráfico 8: Formação na Educação Básica – G3

Fonte: Sistematização de dados Questionário, 2011.

Gráfico 9: Participa ou participou em grupos da sociedade civil – G3

Fonte: Sistematização de dados Questionário, 2011.

Obs: Alguns acadêmicos informaram participação em mais de um grupo, simultaneamente.

A partir desse conjunto de marcadores sociológicos, destacamos três pontos para discussão. O primeiro refere-se ao quesito “Participação na sociedade civil”. Do conjunto de dados sistematizados nas Gráficos 3, 6 e 9, percebe-se que, considerando que foram 52 os e as acadêmicos/as que responderam ao questionário, verifica-se que metade do grupo possui algum tipo de atividade sistemática em grupo da sociedade civil e, a outra metade, declara não envolver-se em atividades desse gênero.

Tomando como referência a faixa etária do grupo de respondentes, 45 acadêmicos/as possuem entre 20 e 30 anos de idade; se colocarmos 25 anos como a média de idade, estamos falando de um grupo que nasceu durante os 80, em pleno período de redemocratização do país e de um grupo que, ao ingressar no ensino fundamental, já gozava dos direitos preconizados pela Constituição Federal de 1988 e, durante esse período até a sua chegada ao Ensino Médio, foram sujeitos-estudantes produzidos também pelas discussões e propostas de reestruturação do ensino decorrentes dos processos de regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 1996).

Pautado em elementos da legislação brasileira, os preceitos como cidadania ativa e participação passaram a constituir-se em garantias constitucionais, passando a serem descritores presentes nos objetivos que organizam os projetos pedagógicos das escolas em que os sujeitos desse grupo frequentaram durante a última década do século XX (1993-2004). Quando olhamos o tipo de inserção na sociedade civil, percebemos que a maior parte dos acadêmicos tem uma participação ativa em grupos de dança ou canto (40 % dos respondentes) ou em atividades vinculadas à igreja, como grupo de jovens (28% dos respondentes). A nosso ver, três questões são instigantes, considerando o contexto que aqui se apresenta: o que mobilizou os e as acadêmicos/as para sua participação na sociedade civil? Será que a escola tem provocado crianças e jovens para uma participação mais ativa na sociedade civil? Para que tipos de atividades na sociedade civil a escola mobiliza seus jovens a participarem?

O segundo ponto para discussão refere-se às questões de gênero. Dos 52 respondentes, 45 são do sexo feminino. Dois aspectos nos parecem pertinentes para uma discussão. O primeiro refere-se ao fato de que a presença feminina nos cursos de formação de professores é uma tendência, algo que, inclusive tem se estendido também para as chamadas áreas específicas, as licenciaturas. Do total de 29 estudantes que cursam Ciências Biológicas, 22 são mulheres.

No caso da Pedagogia, onde 50% são mulheres, a literatura na área da história da educação brasileira tem mostrado que ideias associadas à noção de que “o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração” (TANURI, 2000, p. 66) orientaram as políticas de financiamento e organização da formação de professores no Brasil, prática que, de alguma forma, continua presente, especialmente quando se analisa a remuneração dos professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Bernadete Gatti, em estudo que analisou os cursos de formação de professores no Brasil, constata a “feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente” (2010, p. 1362). A pesquisadora relembra, também, o fato de tal aspecto estar associado a própria forma de ingresso no ensino de nível médio para as mulheres brasileiras que ocorreu via “expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação” (p. 1363).

O terceiro ponto refere-se à tipologia das escolas em que os e as acadêmicos/as realizaram seus estudos de Educação Básica. Praticamente 99% dos acadêmicos/as pesquisados por este projeto de pesquisa, em andamento, cursaram a Educação Básica em escolas públicas. Tal dado segue indicadores nacionais como os que foram evidenciados no estudo conduzido por Gatti (2010), realizado com base nos dados do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Ensino Superior), de 2005. Nesse estudo se constata que os estudantes dos cursos de licenciatura, em sua maioria, provêm da escola pública.

Bernadete Gatti, em seus estudos, chama atenção para outro aspecto que, em nossa pesquisa, ainda não foi mapeado, mas que se torna relevante no contexto dessa discussão. A pesquisadora, tomando como referência o desempenho escolar anterior ao ensino superior dos alunos de escola pública, produzidos a partir dos resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), verificou que “a escolaridade anterior realizada em escola pública evidencia grandes carências nos domínios de conhecimentos básicos. É com esse cabedal que a maioria dos licenciandos adentra nos cursos de formação de professores” (GATTI, 2010, p. 1364-1365).

No contexto desses dados, algumas reflexões nos mobilizam: Será que parte das dificuldades que os/as acadêmicos/as demonstram em relação ao processo de aprendizagem da docência, especialmente em relação ao conjunto de saberes pedagógicos, decorreria dessa carência vivida na educação básica? Não será essa uma opção simplista de continuar perpetuando uma visão vertical sobre os processos de escolarização entendendo que há aprendizados que precisam acontecer em determinado tempo e lugar? Se reconhecemos que há carência, por que, então, a formação universitária não consegue produzir condições de ensino-aprendizagem em que seja recuperado ou trabalhado saberes próprios do tempo de escolarização básica?

Sobre um marcador pedagógico do estudo em andamento

O marcador sobre o qual passamos a discutir nesta seção denomina-se “opção pela licenciatura”. A discussão de tal marcador talvez seja o que mais se aproxima das advertências postas pelos estudos de Lahire (2004) e por pesquisadores do campo da formação de professores, especialmente porque aqui nos interessa saber que valores e crenças levaram os e as acadêmicos/as estagiários/as a optar pela licenciatura. A suspeita é de que os motivos que os levaram a optar pela licenciatura são reativados, tornando-se, de alguma forma, recursos que os mobilizam durante o período de estágio.

Gatti (2010) faz referência a um estudo por ela conduzido juntamente com Barreto, em que tomaram como base de análise o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), envolvendo 137.001 sujeitos. A pesquisadora explica que ao serem indagados sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, “65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos” (p. 1361).

No questionário de pesquisa, este marcador foi capturado a partir de uma questão com formulação de tipo fechada/aberta, ou seja, foram indicadas três opções para serem assinaladas: 1ª opção: Ser um curso com menos candidatos por vaga; 2ª opção: Admiração a um professor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou do Cursinho pré-vestibular; 3ª opção: Discordar da postura de um professor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou do Cursinho Pré-vestibular. Cabe destacar que a indicação dessas opções, no formato fechado, surgiu de observações de discussões realizadas em contexto de sala de aula por ocasião das atividades de docência e supervisão de estágio que realizamos em ambos os cursos. A indicação de referência ao Cursinho Pré-vestibular deve-se ao fato de que a Instituição de Ensino Superior, campo empírico deste estudo, mediante projeto de extensão, organiza um programa de formação preparatória para o vestibular ou ENEM para estudantes das escolas públicas da região.

Das três opções indicadas, a *admiração a um professor* foi mencionado por 21 acadêmicos/as estagiários/as, o que corresponde a 40% do total de respondentes. Entre as 23 acadêmicas-estagiárias do curso de Pedagogia, 6 responderam a admiração ao professor do ensino fundamental e 2 a admiração por um professor do ensino médio. 13 acadêmicos/as do curso de Ciências Biológicas, de um universo de 29 respondentes, indicaram a admiração a um professor, sendo que 2 indicaram o professor do ensino fundamental, 4 o do ensino médio e 7 indicaram o professor do cursinho pré-vestibular. No estudo conduzido por Gatti (2010, p.

1362), com base nos dados do ENADE de 2005, 11,6%, o que equivale a 15.860 respondentes, de um universo de 137.001 sujeitos pesquisados, responderam que a principal razão de escolha de um curso de licenciatura foi porque tiveram um bom professor que serviu de modelo.

Nessa questão, os respondentes podiam indicar outro motivo ou explicar sua escolha pela licenciatura. A seguir, reunimos os extratos daqueles/as acadêmicos/as que explicaram sua escolha em cada um dos grupos pesquisados.

Grupo 1 – Pedagogia:

Sempre tive vontade de trabalhar em escolas, transmitir conhecimento. Acredito que a pedagogia é um curso que abrange um amplo mercado de trabalho e é um curso bastante crítico onde eu queria estar.

Sempre quis cursar o magistério, porém nunca consegui. Fiz o 2º grau e prestei vestibular para pedagogia.

Ser um desejo desde criança, uma escolha pessoal.

Por acreditar que a educação é o único de um todo (admiração ao ato de educar).

Porque me identifico com esta profissão, uma vontade que surgiu e amadureceu no magistério.

Por vocação, sempre quis essa profissão, por isso fiz o magistério e agora a pedagogia.

Ampla área de atuação.

Porque tem ampla área de atuação.

Gosto da docência, fiz magistério e quis continuar.

Por discordar da postura de pouco caso dos professores das séries iniciais.

Grupo 2 – Ciências Biológicas, Estágio Supervisionado I

Pelo fato de propor em suas práticas que se voltasse à necessidade dos alunos naquele momento independente do conteúdo que estava trabalhando.

Como fui criado em uma praia visualizando a natureza, fui motivado naturalmente a buscar respostas as minhas perguntas.

Sempre gostei de Biologia, essa área da ciência me chama a atenção.

Cobrar de forma radical que os alunos soubessem tudo na prova, unica forma de avaliação, sendo que sua didática era péssima.

Sempre gostei da capacidade que o professor possui de explicar e mostrar como funciona o “mundo”.

Ter maior e melhor habilidade em lidar com público, exercitar paciência, saber usar doação de conhecimento.

Minha escolha foi um conjunto das opções marcadas e também por maior opção no mercado de trabalho.

Grupo 3 – Ciências Biológicas, Estágio Supervisionado III

Decidi, pela biologia no último momento quando me inscrevi para o vestibular.

Não sei por que, por gostar de ensinar.

Meu primeiro “bico” como professora foi aos 12 anos.
 Maior possibilidade (opções) de atuação.
 Por não ter feito um curso pré-vestibular, escolhi a licenciatura, pois apresentava menor candidatos por vaga em relação ao bacharelado.
 Pode ser tanto professor como trabalhar com pesquisa.
 Por gostar muito da área e poder atuar tanto no bacharel como na licenciatura.
 Sempre gostei da área, optei pela licenciatura por abranger tanto à escola como a pesquisa.
 Por gostar de dar aula.

Considerando o conjunto de extratos, indicamos apenas duas temáticas que, de alguma forma, expressam os motivos que levaram os e as acadêmicos/as estagiários/as a escolherem a licenciatura. A primeira temática refere-se ao *querer ser professor e ao gostar de ser professor*. Trata-se do gostar de ser professor seja porque existe o gostar pelo estar na escola ou, simplesmente, pelo gostar da docência, do dar aula ou de ensinar. Contrariando a tendência encontrada em outros estudos, como o de Gatti (2010) ou o de Alves-Mazzotti (2008), que procurou investigar junto às professoras de anos iniciais os sentidos atribuídos ao ser professor, percebe-se que neste grupo há certa paridade entre os motivos usados para explicar a escolha pela licenciatura, tanto entre os licenciandos da Pedagogia quanto das Ciências Biológicas. Caberia aqui explorar o sentido do querer ser professor e do gostar, identificando que tipos de adjetivações são atribuídos. Por outro lado, evidencia-se que, de fato, a dimensão da vocação ou da disposição para a maternidade, motivos tão recorrentes entre os motivos que licenciados em Pedagogia indicam, parecem ser representações que estão caindo em descréditos pelas gerações que ingressam nos cursos de formação de professores. Tal aspecto é relevante pelo fato de que no universo desta pesquisa a maior parte dos sujeitos pesquisados são do sexo feminino.

A segunda temática indica a preocupação em ter um *amplo ou duplo campo de atuação*, algo que se evidencia, provavelmente, pela possível atuação em instituições públicas, mediante o ingresso via concurso público ou, conforme explicitado por alguns respondentes, pelo fato de poder atuar tanto no ensino quanto na pesquisa, algo mais mencionado pelos estudantes do curso de Ciências Biológicas. Nesse sentido, caberia uma indagação no sentido de depurar se estaria aqui a reprodução da tendência identificada em outros estudos, que é o da escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego” (GATTI, 2010), uma alternativa, caso não se consiga atuar em outra área do conhecimento.

Para finalizar...

Este trabalho, conforme indicamos, sistematizou e problematizou alguns marcadores sociológicos e pedagógicos. Nossa intenção, pautada nos estudos de Lahire (2004), conforme as apostas já indicadas, também procurou amparo naquilo que o clássico estudo de Tardif (2002) indicou: os professores constituem-se professores muito antes de ingressarem em um curso de formação de professores porque já frequentaram a escola básica e, “tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de ser professor, bem como sobre o que é ser aluno” (p. 20).

Acadêmicos/as estagiários/as não é uma condição que tem uma identidade constituída apenas desde o que foi acessado ao longo da formação acadêmica. Muito antes disso, eles e elas, além de terem frequentado a escola básica, já circularam ou não por outros espaços sócio-culturais, vivenciaram formas distintas de apreensão da realidade e de produção das relações sociais e de interações com a informação e o conhecimento. Aprendizados que, muitas vezes, produzem relações e sentidos que nem sempre são capturados e ou compreendidos pelos professores formadores como relevantes ao processo formativo. Sobretudo, especialmente quando pensamos nas gerações pós anos 80, como é o caso deste grupo de acadêmicos/as-estagiários/as, são pessoas que tiveram seu modo de viver intensificado pelas produções decorrentes do acesso praticamente ilimitado ao mundo televisivo e que seguem constituindo sua forma de acesso à informação de modo bastante mediado pelo uso da internet.

Por fim, cabe destacar que tais marcadores sociológicos e pedagógicos não pretendem constituir-se em indicadores para generalizações. São, talvez, apenas indicativos que permitem compreender um pouco melhor quem são e como pensam os e as acadêmicos/as-estagiários/as que participam deste projeto de pesquisa. Todavia, reiteramos que a construção de tais marcadores poderia constituir-se numa ferramenta para levantamento de questões que possibilitassem a própria (re)organização dos processos formativos.

Referências

- AINSCOW, M.; e BOOTH, T. Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf> Acesso em 29 de março de 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

- DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- HUBERMAN, M.. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 31-62. 1992.
- LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**. Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MUNTHE, E. Preconditions and possibilities for the development of Professional (Un) Certainty. In: ZELLERMAYER, M.; MUNTHE, E. (Eds). **Teachers Learning in Communities**. Singapore & Amsterdam: Sense Publishers, 2007.
- _____. Analyzing videofilms of novice teachers using content analysis. **Nordic Educational Research Conference**, Reykjavik, Iceland, 10-14 Mar, 2004a.
- _____. & ØSTREM, S. Using Videography to Investigate New Teachers' Work. **1st International Conference on Studies of Professions**, June 04, Høgskolen i Oslo: Oslo, 2004b.
- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N.. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, pp. 479-506, mai/ago. 2010.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro, s/v, n. 14, pp. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____; LESSARD, C.. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Vozes: Petrópolis, 2005.
- WARSCHAUER, C.. **Rodas em rede**. Oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.