



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Sabryna Raychtock

**MARCAS DA CULTURA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: ANÁLISE NO CONTEXTO DE UM CURSO DE
PEDAGOGIA**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CFCH – CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Rio de Janeiro, 2017.

SABRYNA RAYCHTOCK

MARCAS DA CULTURA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ANÁLISE NO CONTEXTO DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz

RIO DE JANEIRO, 2017.

CIP - Catalogação na Publicação

R263m Raychtock, Sabryna
Marcas da cultura profissional na formação de professores: análise no contexto de um curso de Pedagogia / Sabryna Raychtock. -- Rio de Janeiro, 2017.
125 f.

Orientadora: Giseli Barreto da Cruz.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Conhecimento Profissional Docente. 2. Cultura Profissional Docente. 3. Formação de Professores. 4. Curso de Pedagogia. I. da Cruz, Giseli Barreto, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"MARCAS DA CULTURA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE NO CONTEXTO DE UM CURSO DE PEDAGOGIA"**

Mestrando(a): **Sabryna Raychtock**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 18 de abril de 2017.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz - Presidente



Profa. Dra. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves



Profa. Dra. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

A docência é, essencialmente, uma profissão aprendida.

Lee Shulman

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, em especial a minha mãe, cuja permanência constitui meu ponto de referência, independente de qual rumo os ventos escolham por soprar. Aos amigos, por todas as trocas e partilhas, por todo o amor e afeto que imprimem em meus dias, em especial a Mari (por tantas coisas!). Ao Bruno, companheiro de vida, cuja parceria traz para nossa caminhada a beleza da mutualidade, a delicadeza do constante cuidado, e a leveza do bem-querer (e, claro, por toda a ajuda com os números!). A minha professora e orientadora Giseli, por ter me proporcionado tantos ambientes formativos quanto lhe foi possível. Por me ensinar a docência através da própria docência, por transbordar seu encanto pela formação de professores e por constituir um exemplo e um referencial de professora, de pedagoga, de gestora, de educadora e de ser humano. Pelas críticas carinhosas e sempre construtivas, pelo rigor generoso, pela compreensão e pela paciência! Aos companheiros do GEPED, cujas trocas sempre tão enriquecedoras permearam e permeiam minha constituição enquanto docente e pesquisadora, em especial a Talita, por tamanha contribuição e generosidade! À CAPES pelo financiamento, ao PPGE pelas oportunidades, e à super Sol, pelo carinho e atenção! Aos colegas que compuseram o quadro de sujeitos da pesquisa, e se deram a conhecer para que fosse possível desenvolver este trabalho. Por fim, aos professores da Faculdade de Educação, que me acompanham desde a minha formação inicial docente, cujos ensinamentos tornaram possível o início da caminhada vitalícia que é o aprender e apreender a docência, e ajudaram a desenvolver uma postura investigativa que me permite ressignificar constante e permanentemente o ser e o agir docente. A todos vocês, minha mais sincera e terna gratidão!

RESUMO

RAYCHTOCK, Sabryna. Marcas da Cultura Profissional na Formação de Professores: Análise no Contexto de Um Curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Este trabalho tem por objetivo investigar as marcas da cultura profissional na formação de professores, a partir da visão de recém-egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). O foco do trabalho está em identificar quais são os elementos e/ou contextos do curso que favorecem a aproximação entre os estudantes e a profissão docente. A partir da ideia de Shulman (2005) de que os cursos de formação inicial de uma profissão possuem marcas pedagógicas – maneiras de conceber, organizar, estruturar e ensinar a própria profissão, a partir de três dimensões norteadoras, *o pensar, o atuar e o agir com integridade* – que definem e são definidoras do que conta como conhecimento profissional, argumenta-se que o conhecimento, quando bem estruturado, pode influenciar na constituição da própria cultura profissional, podendo assim ser elemento chave tanto de reprodução quanto de produção de mudanças no campo. Assim, a maneira como o curso orienta a estrutura curricular da formação de professores pode dar pistas sobre como o conhecimento está estruturado na profissão, e quais são as dimensões da prática docente (entre *o pensar, atuar e agir com integridade*) que este enfatiza, a fim de buscar perceber, a partir da percepção de estudantes recém-egressos, acerca de sua formação inicial docente, como ou em que contexto houve aproximação entre os sujeitos e a cultura profissional. O quadro teórico baseia-se principalmente nas ideias de Shulman (2004; 2005), notadamente suas explanações sobre o desenvolvimento do conhecimento, a base de conhecimento profissional docente, os processos de raciocínio e ação pedagógica, e as marcas pedagógicas nas profissões, em diálogo com outros autores que contribuíram para as argumentações, como Cochran-Smith (1999; 2012), Gatti (2010), Gatti et al (2016) e Nóvoa (2009). Metodologicamente, foram entrevistados oito recém-egressos do curso de Pedagogia da FE/UFRJ que, atendendo aos critérios estabelecidos na composição do quadro de sujeitos, tenham tido no curso sua formação inicial docente, e que tenham finalizado a graduação entre os anos de 2013 e 2016. Optou-se pela utilização de entrevistas semiestruturadas, a fim de orientar as falas dos sujeitos. Atentando para a particularidade de o curso de Pedagogia formar não apenas para a docência, mas também para a atuação em diferentes áreas onde se encontra o conhecimento pedagógico, trata de um grupo intencional, selecionado por ter transitado os âmbitos acadêmicos proporcionado pela Universidade (Programas de iniciação científica, extensão, iniciação à docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, Centro Acadêmico e Monitoria), sendo que pelo menos dois desses sujeitos tenham cumprido apenas os requisitos mínimos obrigatórios para integralização do curso; e pelo menos metade destes sujeitos esteja em processo de inserção profissional na docência, a fim de buscar compreender como percebem este momento a partir de sua formação inicial. A organização e análise dos dados foi construída através do que se denominou artesanato intelectual, com a construção de quadros de análise que favoreceram combinação de padrões, destaque de recorrências, cruzamento de dados e inferência de categorias. A partir de sua análise, foram estabelecidas três categorias analíticas: i- a força/fraqueza das disciplinas; ii- a convivência com professores

formadores e suas práticas; e iii- o lugar das práticas de ensino, aparecendo estes como os principais elementos que dizem respeito à aproximação dos estudantes da cultura profissional docente, no contexto de sua formação inicial, cujos achados levam à sugestão de que o curso favoreça as dimensões do *pensar* e do *atuar* docente, apenas tangenciando a dimensão do *agir com integridade*.

Palavras-chave: Conhecimento profissional docente; Cultura profissional docente; Formação de professores; Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

Signatures of Professional Culture in Teacher Education: Analysis in the Context of a Pedagogy Course

This research has as objective to investigate the signatures of professional culture in teacher education, from the perspective of recent graduates of the course of Pedagogy of Faculdade de Educação of Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). It focuses on identifying which are the elements and/or contexts of the course that approximate students and the profession of teaching. From Shulman's (2005) idea that courses of initial education have signature pedagogies – ways of conceiving, organizing, structuring and teaching the profession itself, from three dimensions: to *think*, to *perform* and to *act with integrity* – that are defined by and define what counts as professional knowledge, it is argued that the knowledge, when well structured, may influence on the constitution of the professional culture itself, therefore can be a key element of both reproduction and production of changes in the field. Thereby, the way the course guides the curricular structure of teacher education may give clues on how the knowledge is structured in the profession, and what are the dimensions of teaching (*to think*, *to perform* and *to act with integrity*) that it emphasizes, seeking to realize, from the perspective of recent graduates, about their initial teacher education, how or in what context there was approximation between the students and the professional culture. The theoretical foundation is based mainly on Shulman's ideas (2004; 2005), notably his explanations on knowledge growth; the teaching professional knowledge base; the pedagogical reasoning and action process; and the signature pedagogies in the professions, in dialogue with other authors who contribute to the arguments, such as Cochran-Smith (1999; 2012), Gatti (2010), Gatti et al (2016) and Nóvoa (2009). Methodologically, it was interviewed recent Pedagogy graduates from FE/UFRJ that, matching the criteria established in composing the subject group, had in the course their initial teacher education, and graduated between the years of 2013 and 2016. It was chosen the semi structured interview technique, in order to guide the subjects' testimonies. Holding attention to the particularity that the course of Pedagogy educates not only to teaching, but also to performing in different settings where pedagogical knowledge is required, this is an intentional group, composed because the subjects transited the academic spheres provided by FE/UFRJ (Scientific initiation programs, extension programs, social movements, Teaching initiation programs in Kindergarten and Elementary School, and teacher assistant program), with at least two of the subjects having limited their experience to the minimum requirement to graduate; and at least half of the group should be in the process of professional insertion in teaching, in order to seek to understand how they perceive this moment of their initial education. The data organization and analysis was built through what was named intellectual craftsmanship, with the construction of tables of analysis that favored the combination of patterns, the highlighting of recurrences, data crossing, and category inference. From the analysis, were established three analytical categories: i- the strength/weakness of subject matter; ii- the coexistence with teacher educators and its practices; and iii- the place of internship, being these the main elements that concern the proximity between the students and the teaching professional culture, in the context of initial education, whose

findings lead to the suggestion that the course favors the dimensions of *to think and to perform*, only tangentiating the dimension of *to act with integrity*.

Keywords: Teaching professional knowledge; Teaching professional culture; Teacher education; Course of Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CULTURA E CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	17
1.1 Situando a pesquisa	17
1.2 Identidade, cultura e conhecimento	18
1.2.1 O foco na cultura a partir do conhecimento.....	22
1.2.2 Os cursos de formação de professores no contexto nacional.....	25
1.2.3 A cultura profissional docente no mapa de produção da área	28
1.2.4 Cultura profissional: duas vias possíveis	33
1.3 Estrutura metodológica da pesquisa.....	35
1.4 O contexto investigado: o curso de Pedagogia da FE/UFRJ	36
2- CONHECIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE	41
2.1 Quem sabe, quem faz e quem ensina	41
2.2 Conhecimento profissional docente	47
3- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	63
3.1 A força/fraqueza das disciplinas	68
3.2 A convivência com professores formadores e suas práticas	77
3.3 O lugar das práticas de ensino	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	112

INTRODUÇÃO

É demasiado fácil, ao caminhar por um campus universitário em início de semestre, identificar os alunos recém-ingressos em cursos de biomédicas. Estarão caminhando em grupos, vestindo seus jalecos, ostentando, orgulhosos, o brasão e nome de seu curso bordados no bolso, convenientemente localizado no lado esquerdo do corpo, próximo do local onde encontra-se anatomicamente o coração humano. A própria compra do jaleco, por si, já se trata de um ritual: veste-se com a coluna ereta, cabeça erguida, mimizando a representação postural que se tem dos profissionais daquela área. Adiciona-se um estetoscópio, e há a sensação de tornar-se parte daquele grupo seletivo, de sentir-se um par em processo de vir-a-ser, vestindo, literalmente neste caso, o profissional que se pretende formar.

Essa relação de identificação quase instantânea do curso com a profissão, que permeia o ingresso em alguns cursos de saúde, tornou-se motivo de estranheza quando, após passar por experiências de tal natureza ao cursar dois períodos acadêmicos no Instituto de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 2008, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da mesma Universidade, no ano seguinte¹. Muito embora a Educação exerça um fascínio sobre mim desde muito jovem, o desprestígio conferido em nossa sociedade à Pedagogia e à Docência levaram-me a iniciar minha trajetória acadêmica na área da Saúde, como mencionado. Ainda que houvesse interesse legítimo pelo campo da saúde, logo ficou claro que meu interesse profissional não residia ali. Assim, superando uma série de preconceitos individuais e sociais, decidi fazer a transferência de curso e ingressar em Pedagogia. Esta mudança seria mais tarde significativa para compreender as problematizações que vivi ao longo da formação inicial docente. Isso porque o ritual de iniciação à formação profissional, em ambos os cursos experimentados, foi contrastante. Se, no curso de Nutrição, o jaleco e a convivência hospitalar eram maneiras simbólicas de aproximar os estudantes da profissão, na Pedagogia não havia uma vestimenta simbólica, ou mesmo material de qualquer espécie, que me tornasse uma professora em formação. A sensação, ao longo da graduação, era de me colocar, e ser colocada, em um

¹ Cursei a graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação da UFRJ, no período de 2009 a 2014.

permanente papel de discente, o que me legava a este confortável papel social adquirido em toda uma trajetória escolar. As conseqüências? Dei-me conta, no último ano, de que, muito embora valorizasse imensamente toda a aprendizagem que o curso me proporcionara, não me via como professora. O que faltava? Por que não conseguia “vestir” a docência? Por que não me considerava uma professora, se estava a pouco menos de um semestre da conclusão de um curso de licenciatura?

Inicialmente, a resposta que me ocorreu foi a tão extensamente discutida noção da separação curricular dicotômica entre teoria e prática, presente em muitos cursos de formação docente, que prioriza o conhecimento teórico, sem propiciar uma aproximação entre a Universidade e o campo de atuação. Nos cursos da Saúde, os estudantes são inseridos, como requisito obrigatório, no âmbito hospitalar, ao longo de toda a formação, ainda que o nível de inserção varie de acordo com o currículo. Ora, como professora, meu campo de atuação primário é a escola. Já havendo passado por todos os estágios obrigatórios, que ao todo somavam cinco requisitos curriculares, e ter integrado, na Universidade, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão em ambientes escolares, percebi que estes processos me colocavam como espectadora e observadora da docência, não uma docente em formação. Não se tratava somente de uma desintegração teórico-prática. Faltava-me o essencial, faltava estabelecer uma relação de identificação entre a minha personalidade e a essência da minha profissão. O que torna um professor, o professor? Qual seria a especificidade da docência, que não consegui perceber em minha formação, e que me permitiria vestir a profissão, a ponto de me reconhecer como um par docente?

Durante o trajeto no curso de Pedagogia, conheci o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED). É sabido que a pesquisa se dá no campo da dúvida. Isso porque nortear-se por certezas não deixa espaço para o questionamento. E foi justamente do questionamento e da inquietação, nascidos e alimentados no seio das pesquisas e dos estudos acompanhados dentro do GEPED, que ganharam força as questões e o problema de pesquisa que tentarei enfrentar através desta dissertação.

O GEPED, coordenado pela professora Giseli Barreto da Cruz, é um dos grupos de pesquisa que compõem o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED), e tem como foco estudos e pesquisas em

Pedagogia, Didática, Formação e Trabalho Docente, reunindo estudantes de graduação e pós-graduação, mestres, doutores e docentes dos diversos níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Meu ingresso no grupo se deu quando a então pesquisa, “Concepções e práticas didáticas de formadores de professores”, estava finalizada. Tal pesquisa tinha o objetivo de investigar as concepções e práticas didáticas de professores de cursos de licenciaturas de três Universidades, buscando compreender não apenas como e o que ensinavam nas disciplinas de Didática, mas também os sentidos que estes atribuíam ao seu ensino na contribuição da formação docente. O estudo foi baseado nas ideias de Gauthier (1998), Roldão (2007), Cochran-Smith & Lytle (1999), André et al (2010) e Zeichner (2009), para discutir o ensino e as questões que envolvem a aprendizagem da docência. O contato com tais referenciais, e os resultados da pesquisa, faziam nascer o que viria a ser a inquietação que levou-me à escolha do tema deste estudo.

O trabalho do GEPED, desenvolvido entre os anos de 2009 e 2012, deu origem a algumas publicações (CRUZ, 2014; CRUZ e ANDRÉ, 2014; CRUZ e ANDRÉ, 2012), e compôs um programa integrado de pesquisas, em desenvolvimento. A partir dos resultados da mesma, foi elaborada a segunda fase do programa integrado, entre os anos de 2012 e 2015, da qual participei, enquanto graduanda: “A Didática e o aprendizado da docência no processo de constituição profissional de futuros professores”. Dessa vez, as vozes escutadas seriam não mais dos professores formadores, mas aquelas dos estudantes em processo de formação docente. Tivemos a oportunidade de questionar 827 alunos, oriundos de 14 cursos de licenciatura da UFRJ, e de compor quatro grupos de discussão com alguns destes. A pesquisa, assim como a anterior, foi baseada em Roldão (2007), Gauthier (1998), Shulman (1987) e Cochran-Smith & Lytle (1999), e deu origem também a diversos trabalhos e artigos (CRUZ e ANDRADE, 2017; CRUZ e CAMPELO, 2016), discutindo temas relevantes ao desenrolar e às conclusões da mesma, sendo um destes, a importância da compreensão do ensino como especificidade da profissão docente, materializando-se no campo da Didática.

Após estudar as concepções e práticas didáticas de professores formadores, e de estudantes em formação, partiu-se então para a terceira fase do programa integrado de pesquisa: “Concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura”, ainda em andamento, pois a mesma teve início no ano de 2015. Nos estudos prévios para

desenvolver o desenho da pesquisa, debruçamo-nos sobre autores como Lee Shulman, Marilyn Cochran-Smith e Maria do Céu Roldão, que trabalham com a formação de professores e que constituem referência na área. Por motivo de domínio da Língua Inglesa, ocupei-me, para fins de estudo do grupo de pesquisa, de realizar a tradução de alguns textos-chave de Shulman e de Cochran-Smith. O contato próximo com seus textos, assim como as discussões no âmbito do GEPED, e com as conclusões que iam se apresentando não apenas nas pesquisas-motriz do grupo, mas também nos trabalhos de Dissertação e mesmo de Monografia realizados pelos integrantes do mesmo (OLIVEIRA, 2015; BATALHA, 2016; CAMPELO, 2016; MARCEL, 2016; ALMEIDA, 2017; SANTOS, 2017), possibilitaram uma clareza melhor do problema que vinha se tornando inquietação, acerca da constituição dos cursos de formação docente e sua relação com o fazer docente.

Olhar para a formação inicial de professores, à luz dos estudos realizados no âmbito do GEPED, fez surgir questionamentos sobre a relação do curso de Pedagogia com a profissão docente e, portanto, com a cultura profissional docente, em especial a questão norteadora deste trabalho: *quais são as marcas da cultura profissional que se revelam na formação inicial docente?* Assim, o objetivo deste trabalho é investigar, no âmbito do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, quais elementos ou contextos favorecem o contato entre os estudantes em processo de formação inicial docente e a cultura profissional docente, na visão de professores recém-egressos do curso em questão.

Para tanto, tenho operado com autores que desenvolvem pesquisas nos campos de didática e formação de professores, que defendem o ensino como especificidade docente, e o professor como o agente do ensino, e entendem a docência como um processo contínuo de formação. Assim, o quadro teórico deste trabalho tem em Shulman (2004; 2005) o principal constituinte, dialogando com autores como Gatti et al. (2010) e Cochran-Smith (1999; 2012), que contribuem para as discussões.

Metodologicamente, foram realizadas entrevistas com oito professores recém-egressos do curso de Pedagogia da FE/UFRJ que, tendo realizado a formação inicial docente neste contexto, não tenham realizado estágios não-obrigatórios ao longo da graduação, a fim de garantir que não estivessem contagiados pelas marcas da experiência; que tenham participado de diferentes âmbitos proporcionados pela Universidade (Centro Acadêmico, Monitoria, Programas de Iniciação Científica e de

Iniciação à Docência em Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e de Extensão); e ainda dois sujeitos que tenham cumprido apenas os requisitos mínimos de integralização do currículo. O quadro de sujeitos foi constituído a partir de indicação dos coordenadores dos programas, visto que objetivava-se garantir que para cada âmbito acima mencionado, ao menos um sujeito o estivesse transitado, e a partir de minha rede de contatos. Optou-se pela entrevista semi estruturada, com questões que norteassem as falas dos depoentes. A partir de seus depoimentos, os dados foram sistematizados na forma de quadros e tabelas, de modo a permitir melhor visualização de relevos, recorrências e dissonâncias.

A partir da análise dos dados, foi possível desenvolver três eixos de análise: i- a força/fraqueza das disciplinas; ii- a convivência com professores formadores e suas práticas; e iii- o lugar das práticas de ensino.

Assim, no primeiro capítulo, situo a pesquisa aqui desenvolvida, cuido de explicar acerca dos conceitos de identidade, cultura e conhecimento profissional, situando a perspectiva do conhecimento como constituinte e constitutivo da cultura profissional, e apresento a estrutura metodológica, bem como o contexto investigado.

O segundo capítulo é essencialmente teórico, dedicado a uma imersão nas ideias de Shulman (2004; 2005). O propósito do mesmo está em apresentar as ideias do autor que constitui referencial teórico da pesquisa; dito isto, é importante enfatizar que não será encontrado neste capítulo o meu posicionamento ou argumentações a seu respeito; não trata, no entanto, de uma elaboração sintética. Minha autoria reside no processo de leitura e sistematização teórica. Assim, são apresentados os conceitos de Shulman de Desenvolvimento do Conhecimento Docente; Base de Conhecimento Profissional Docente; e Processos de Raciocínio e Ação Pedagógica.

O terceiro capítulo, dedicado à análise dos dados, constitui o núcleo central da pesquisa, apresentando e descrevendo os dados e as inferências e relações estabelecidas dentro dos eixos acima descritos.

As considerações finais apresentam questões que, longe de encerrar as discussões neste trabalho realizadas, abrem possibilidades para novas investigações.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CULTURA E CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

1.1 Situando a pesquisa

Na formação inicial de professores, o contato que temos com a ideia da escola enquanto locus de manifestação do trabalho docente, no contexto dos estudos acadêmicos na Universidade, e a possibilidade de vivência deste lugar no contexto dos estágios e práticas de ensino nas Escolas de Educação Básica, não são os únicos determinantes de nossa autoimagem enquanto profissional docente e, conseqüentemente, nossa postura frente à docência. Cabe, aqui, uma série de fatores secundários, que partem desde a própria formação enquanto sujeito, às experiências ao longo da vida, o conjunto de valores e crenças que rodeia seu desenvolvimento, sua experiência escolar, entre outros – suas trajetórias pessoais e profissionais, que constroem, desconstróem e reconstróem a identidade profissional docente. Qual seria então o papel de um curso de formação de professores, na (re)construção de tal identidade?

No ano de 2016, a UFRJ teve a oportunidade de receber, como professor visitante, o professor Dr. António Nóvoa, catedrático e reitor honorário do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Ao longo de uma série de aulas abertas ministradas por Nóvoa (2016)², o professor defendeu que os cursos de formação docente deveriam, entre outras coisas, propiciar um processo formativo que chamou de “formação entrelaçada”, com recusa de estratificação curricular entre teoria e prática, permitindo contato precoce com as realidades profissionais concretas, uma vez que teoria e prática caminham (ou deveriam caminhar) indissociáveis no exercício da docência.

Tal elaboração deu pistas para compreender aquela inquietação que vinha ganhando formas desde o início de minha formação docente: será que, no curso em que

² Aula aberta proferida no dia 16/06/2016, no Auditório Pedro Calmon da UFRJ, no âmbito da disciplina Formação de Professores: Trajetórias e Perspectivas, do PPGE FE UFRJ, ministrada pelas professoras Ana Maria Monteiro, Giseli Barreto da Cruz e Ludmila Tomé de Andrade.

inicie minha formação profissional docente, há a presença de elementos da cultura profissional? Será que sua estrutura, grade curricular e as instâncias acadêmicas passíveis de incursão ao longo da graduação, favorecem a aproximação com a profissão docente e a constituição da identidade profissional docente? Tais questões não constituem aquelas que este trabalho se propõe a tentar responder; também não é objeto deste trabalho mapear processos de constituição da identidade profissional, nem as relações entre as identidades profissionais docentes e a cultura profissional docente nos cursos de formação. Ganham relevância, no entanto, por colocar em relevo discussões necessárias para tentar compreender de que maneira ambos, identidade profissional docente e cultura profissional docente, se relacionam entre si e com o conhecimento profissional docente, no âmbito da formação inicial.

Assim, o objetivo deste trabalho é investigar as marcas da cultura profissional docente no curso de Pedagogia da FE/UFRJ, a partir da compreensão de recém-egressos do mesmo, a fim de buscar analisar como se revelam, para estes, as marcas da cultura profissional docente em sua formação inicial

Trago as discussões a seguir para situar as noções de identidade e sua relação com a cultura, porque é no campo da Sociologia das Profissões, e também a partir dos Estudos Culturais e das discussões sobre Identidade, que acontecem as pesquisas sobre os conflitos e as tensões entre as diversas profissões existentes em nossa sociedade – dentre elas, a docente.

1.2 Identidade, cultura e conhecimento

Segundo uma das definições do Dicionário Aurélio, o verbete “identidade” pode ser entendido como um “conjunto de características próprias de uma pessoa, um grupo, etc. que possibilitam a sua identificação ou reconhecimento”. O dicionário Michaelis vai além, e traz que o termo pode ser definido por um “conjunto dos caracteres próprios de uma pessoa, tais como nome, profissão, sexo, impressões digitais, defeitos físicos etc., o qual é considerado exclusivo dela e, conseqüentemente, considerado, quando ela precisa ser reconhecida” e de cunho “pessoal: consciência que uma pessoa tem de si mesma”. Tal como aponta a multiplicidade de definições em tais dicionários, nos estudos e pesquisas sobre Identidade, esta vem sendo entendida como um conceito

dinâmico, adotado para designar a inserção do sujeito no mundo e sua relação com o outro (COUTINHO et al, 2007).

Para Moreira (2005, p.126), “a identidade é vista como parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos”. A identidade parte da noção de alteridade: a noção do outro pautando a compreensão sobre si. Para Foucault (1978), por exemplo, a construção identitária não é inata, não se dá a *priori*, constituída por elementos naturais como biologia ou geografia, mas sim é socialmente construída. Há, no entanto, algumas tensões que marcam a discussão contemporânea de identidade, sobretudo entre as concepções essencialista e não-essencialista.

O essencialismo é uma corrente filosófica que entende que os particulares (pessoas, seres e objetos) possuem uma ou mais essência(s) única(s), sem a(s) qual(is) não é possível existirem. Sua concepção compreende o homem como sujeito cartesiano, e sua identidade como fixa, estanque, inalterável, impressa em nós por fatores como parentesco e linhagem genética (MOREIRA, 2005). Sob essa compreensão, a rigidez identitária não se deixaria afetar pelos fenômenos sociais marcados pela pluralidade proveniente da globalização e seus fluxos.

Stuart Hall (1997; 1998) se afasta dessa concepção, defendendo que, devido às mudanças sociohistóricas relacionadas às antigas identidades, que estabilizavam o mundo social, as sociedades contemporâneas passam pelo que chama de “crise de identidade”: com tais padrões identitários em declínio, já que as bases para uma perspectiva de identidade única e imutável não mais se sustentam, o indivíduo moderno encontra-se fragmentado, em crise. Assim, o autor trabalha as principais mudanças nas constituições identitárias, a partir da noção de desfragmentação e descentralização da identidade social, e traz a noção de que as significações, para o sujeito pós-moderno, se dão no campo da cultura. Assim, a identidade seria não mais natural ou sociohistorica, mas culturalmente dada.

Essa é a ideia da identidade não-essencialista: o aumento do fluxo de trocas culturais levando a uma desestabilização de marcadores identitários considerados estáveis, como nação, gênero, etc. causando um esgotamento das identidades únicas (núcleo fixo/essencial). Nesta concepção, a identidade é contingente, fluida e não fixada.

É nesta compreensão de identidade cultural que Dubar (2005) aborda a dimensão sociológica de sua construção, compreendendo esta como o resultado de um processo tanto interno ao indivíduo, quanto proveniente de suas interações ao longo do processo de socialização. Embora não constitua o quadro teórico deste trabalho, suas ideias demonstram os impactos das transformações históricas do século XX na vida dos indivíduos, nas relações estabelecidas entre os mesmos, e no processo de construção de identidades sociais e profissionais, e por este motivo contribui para as discussões. O autor utiliza a lente da sociologia para trabalhar sobre a constituição da identidade profissional. Para ele, a profissão adquire uma dimensão comunitária estruturante de todo o sistema social e, portanto, determinante para a constituição da identidade pessoal, de modo que a construção de si seja dada, nas sociedades contemporâneas, em grande parte, devido à atividade de trabalho:

Recentes investigações abordam a questão das identidades articulando o espaço das relações de trabalho e o seu jogo de "reconhecimento" com a temporalidade das trajetórias salariais e os projectos de carreira em termos de continuidade ou de ruptura. Estas análises desembocam num novo modelo das "formas identitárias" que cruza o espaço prioritário de investimento e de reconhecimento (a empresa ou a rede familiar) com a temporalidade típica, legível na relação com o futuro e na reconstrução biográfica (progressão ou "bloqueamento"). Não se trata apenas de identidades no trabalho, mas de formas de identidades profissionais no seio das quais a formação é tão importante como o trabalho, os saberes incorporados tão estruturantes como as posições de actor. (DUBAR, 1991 apud CANÁRIO, 2003, p.46).

Os Estudos Culturais, na teoria cultural, nos meados do século XX, vieram desconstruir a ideia de que a cultura é domínio exclusivo da erudição - como era até então compreendida, relacionada à hierarquia social –, avançando para a compreensão de que cultura relaciona-se com as representações e manifestações de grupos culturais:

Analistas contemporâneos da cultura chamam a atenção para a ocorrência de uma "revolução cultural", ao longo do século XX, na qual os domínios do que costumamos designar como cultura se expandiram e diversificaram de uma forma jamais imaginada. A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. (COSTA, 2003, p.38).

Tal revolução cultural, conforme nos coloca Costa (2003), trouxe a concepção de que a cultura, ou ainda, as culturas, e as relações sociais que se desenvolvem em seus meios e contextos, seriam centrais na determinação das identidades pessoais e de grupo. Ainda de acordo com Costa:

Essa centralidade da cultura – ressaltada, entre tantos pensadores, por Stuart Hall, Fredric Jameson, Néstor Canclini, Beatriz Sarlo, David Harvey – tem uma dimensão epistemológica, que vem sendo denominada “virada cultural”, referindo-se a esse poder instituidor de que são dotados os discursos circulantes no circuito da cultura. Um noticiário de televisão, as imagens, gráficos etc. de um livro didático ou as músicas de um grupo de rock, por exemplo, não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas (COSTA, 2003, p.38).

Ora, se assim como colocado, a cultura constitui a centralidade do processo de constituição identitária; se assim como Dubar (2005) coloca, a identidade pessoal é constituída em grande parte a partir da identidade profissional; e se a identidade é culturalmente dada, que se organiza ao redor do trabalho, pode-se depreender que a cultura profissional se relaciona diretamente com a identidade profissional. Tal concepção torna-se importante para este estudo, visto que se pretende analisar os elementos da cultura profissional docente que se manifestam no processo de formação de professores, onde a constituição identitária profissional docente ocupa papel central.

De acordo com Dimenstein (2000), o “profissionalismo”, que seria o conjunto de fatores que determinam os procedimentos característicos de uma profissão, possui quatro elementos: o processo de inserção histórica de cada profissão no mercado de trabalho; a formalização de um campo de saber e práticas através de legislações profissionais (mandato social); a institucionalização de organizações corporativas e a cultura profissional, sendo esta última a dimensão de relevância para este trabalho, e assim definida pela autora:

Baseando-me em Vasconcelos (1997), entendo por cultura profissional o conjunto de idéias, visão de mundo e estilo de vida profissional adotado por um grupo profissional específico, que vem determinar a adesão e preferência por certos modelos de atuação, por certos referenciais teóricos, assim como, por certos padrões, códigos e regras de relacionamento entre os pares e com a comunidade leiga;

além de definir suas formas de organização e representação na sociedade (DIMENSTEIN, 2000, p.101).

Acordando com tal enunciação, é a partir desta perspectiva que me situo ao trazer a expressão “cultura profissional”, para cujos elementos olharei ao analisar os fenômenos de expressão da mesma no campo empírico desta pesquisa.

1.2.1 O foco na cultura a partir do conhecimento

Conforme mencionado, a partir das elaborações do professor António Nóvoa (2016) acerca da formação inicial de professores, foi possível refletir sobre a formação docente e sua relação com a cultura docente. Em sua aula aberta, na disciplina Formação de Professores: Trajetórias e Perspectivas, do PPGE (Mestrado e Doutorado), ministrada pelas professoras Ana Maria Monteiro, Giseli Barreto da Cruz e Ludmila Thomé de Andrade, Nóvoa referenciou o texto de Lee Shulman, intitulado “*Signature pedagogies of the professions*”, em tradução livre *Assinaturas, ou marcas, pedagógicas das profissões*. O texto faz menção às características da cultura profissional que se manifestam, ou não, na formação de novos profissionais em cada curso de formação – como se expressam os elementos que se relacionam com a aproximação ou o distanciamento da formação inicial com a cultura profissional.

Trabalhar com as “marcas pedagógicas” requer um olhar cuidadoso, visto que não se trata de um conceito ainda muito trabalhado na literatura do campo educacional no país. Trata-se, em tradução livre, de uma expressão cunhada por Shulman (2005), em seu artigo *Signature Pedagogies in the Professions*³. Por tratar-se de um autor cuja língua nativa é o inglês, e que apenas recentemente teve divulgação nos países de língua portuguesa, não há ainda um consenso a respeito da tradução da expressão *signature pedagogies*. Há duas traduções de maior adesão em trabalhos que citam tal artigo: *assinaturas pedagógicas* e *marcas pedagógicas*. Embora o primeiro traga um vocabulário mais rebuscado, que parece soar mais adequado ao contexto acadêmico, minha preferência está em utilizar a segunda expressão. Isso porque a expressão *signature* traz um sentido de demarcar o que é característico a algo. Na língua

³ Texto original em inglês. Por tratar-se de um artigo de importância significativa para a construção da argumentação deste trabalho, as citações serão enunciadas em tradução livre.

portuguesa praticada no Brasil, a expressão *assinatura* evoca, em geral, um sentido de validação. A assinatura de um sujeito é, por exemplo, em termos documentais, aquilo que valida sua identidade. Já a expressão *marcas* evoca um sentido de características que remetem a alguém ou algo – e é nesse sentido que, em minha compreensão, situa-se a utilização da expressão *signature pedagogies*.

Uma vez elucidada a escolha de “marcas pedagógicas” como tradução para *signature pedagogies*, faz-se necessário discutir a que o autor se refere com a expressão. Shulman (2005) traça um paralelo entre a noção de Erik Eriksson, de que uma boa forma de conhecer uma cultura é estudar seus berçários, pois ali irão se manifestar seus elementos estruturantes, e a ideia de que o mesmo ocorre com as profissões: para compreender a cultura de uma profissão, deve-se estudar seus berçários – os cursos de formação inicial. Para o autor, uma vez que se olhe para estes cursos, é possível identificar as formas características de ensino e aprendizagem, que Shulman chamou de *marcas pedagógicas*, que vem a definir de tal maneira:

Elas [as marcas pedagógicas] são tipos de ensino que organizam as maneiras fundamentais nas quais os futuros praticantes são educados para a nova profissão. Nestas marcas pedagógicas, os noviços são instruídos em aspectos críticos de três dimensões fundamentais do trabalho profissional: o *pensar*, o *atuar* e o *agir com integridade* (SHULMAN, 2005, p.52).

Para o autor, essas três dimensões – pensar, atuar, e agir com integridade – não recebem a mesma atenção nas profissões. Shulman (op.cit, 2005) comenta que todos sabemos instintivamente o que são as marcas pedagógicas – seriam as formas de instrução que vêm à mente quando pensamos sobre a preparação de membros para uma determinada profissão. Ele utiliza o exemplo do Direito, no qual muitos seriados de televisão, particularmente os norte-americanos, retratam Escolas de Direito (Law School, os cursos de formação de advogados): aulas nas quais instrutores de autoridade, e muitas vezes autoritários, em classes muito grandes, inquiram individualmente os estudantes, acerca de casos legais complexos; e o exemplo da Medicina, em que pensamos automaticamente no ensino acontecendo em leitos de hospital, no qual um médico especialista ou residente lidera um grupo de noviços, na rotina diária de rondas clínicas, discutindo diagnósticos e procedimentos relacionados às doenças de pacientes. Essas representações mentais dos cursos de formação profissional, para Shulman

(op.cit, 2005), dão indícios destes elementos que se expressam no âmbito da formação de professores, e das escolhas curriculares que denotam enfoque em uma ou duas das dimensões, mas raramente nas três. Nos exemplos que o autor traz, os cursos de formação de médicos enfatizariam assim o *pensar* e o *atuar*, enquanto os cursos de formação de advogados estariam estruturados de tal forma, que enfatizariam o *atuar* e o *agir com integridade*.

Estas três dimensões enfatizadas nos cursos de formação profissional apontadas por Shulman (*pensar, atuar, e agir com integridade*) encontram-se com aquelas indicadas por Gatti et al (2016) como referentes para a ação docente: *o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional*.

Se Shulman (2005) entende a dimensão do “pensar” como a mobilização dos saberes profissionais para o raciocínio adequado dentro daquela profissão, para Gatti et al (2016), a dimensão do “conhecimento profissional” envolve os saberes relacionados ao campo profissional, quer sejam o *saber proposicional (saber que)* e o *saber de caráter operativo (saber como)*⁴. Ambos, neste sentido, dizem respeito ao conjunto de conhecimentos necessários para a ação profissional. A segunda dimensão apontada por Shulman (2005), “atuar” (do inglês, *perform*), diz respeito à atuação profissional em seu *locus* de fato, à performance, ao desempenho propriamente dito na profissão. Aqui encontraria assento a dimensão da “prática profissional” enunciada por Gatti et al (2016), que diria respeito também à atuação profissional em seu *locus* de fato. Já a terceira dimensão da formação profissional, que Shulman (2005) enuncia como “agir com integridade”, Gatti et al (2016) nomeiam como “engajamento profissional”. Ambos dizem respeito aos princípios éticos e políticos que norteiam a prática profissional.

Tanto Shulman (2005) quanto Gatti et al (2016) reconhecem que, embora sejam dimensões diferentes, a serem idealmente trabalhadas igualmente nos cursos de formação, estes tendem em geral a contemplar apenas uma ou outra, de modo que alguma destas dimensões frequentemente pode ficar de fora da concretização curricular dos cursos de formação profissional. Além disso, ambos reconhecem que a fragmentação das dimensões que contemplam conhecimento das que contemplam

⁴ O Saber proposicional, compreendido como o “saber que” (Know that) e o saber operacional, compreendido como o “saber como” (Know how) são distinções de saberes enunciadas por Gilbert Ryle (2002), e dizem respeito, respectivamente, às concepções e lógicas de organização do saber; e às metodologias de ação.

prática, constitui uma categorização didática para analisar os aspectos que norteiam a formação, mas que se interligam de tal maneira que tornam-se indissociáveis – e por este motivo, devem ser trabalhados de maneira adequada, sem que um destes seja negligenciado.

A formação de professores é um campo sobre o qual uma grande quantidade de pesquisadores se debruça. Há discussões sobre conceitos de qualidade (NÓVOA, 1999; MACHADO, 2007; DAVOK, 2007), de finalidade e sentido (ALVES, 2001; GALLO, 2009; COELHO, 2010), currículo (KLIEBARD, 2011; GABRIEL, 2013), identidade (SILVA, 2011; MOREIRA, 2012; PIMENTA, 2012), e diversos outros debates que norteiam pesquisas das mais variadas abrangências. Seja em uma perspectiva de validação ou de questionamento, ou ainda de reforma, há um ponto comum a todas essas pesquisas, seja como objeto de estudo ou como tema transversal que perpassa as discussões: os cursos e programas de formação de professores e a aprendizagem da docência.

1.2.2 Os cursos de formação de professores no contexto nacional

No ano de 2006, foram aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC) as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 01, de 15 de maio de 2006, e identificadas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006 (CRUZ e AROSA, 2014). De acordo com os autores, a proposta trazia a ideia de que o pedagogo deveria ser habilitado a trabalhar em diversas áreas nas quais fossem previstos conhecimentos pedagógicos; assim, a formação profissional deveria contemplar não apenas a docência, mas gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, e diversas outras áreas da educação (hospitais, museus, centros culturais, recrutamento, seleção e treinamento de recursos humanos empresariais, etc). Mesmo dentro da docência, os cursos deveriam formar para a docência nos diversos níveis (Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas pedagógicas do Curso Normal) e modalidades de ensino que lhe cabem (Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo e Educação Profissional). Além disso, também

seriam área de atuação de pedagogos a administração, orientação e supervisão escolar, ainda que de forma subjacente:

O curso de Pedagogia passa a ser um curso de licenciatura com foco na formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A formação por ele oferecida deve abranger integradamente à docência a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares, podendo contemplar uma diversidade de temas, dentre os quais: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, educação na cidade e no campo, educação dos povos indígenas, educação dos remanescentes de quilombos, educação das relações étnico-raciais, inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, educação dos meninos e meninas de rua, educação à distância, novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação e atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares (CRUZ & AROSA, 2014, p.40-41).

Os cursos de formação devem, então, habilitar tanto o pedagogo docente, quanto o pedagogo não docente. Embora esteja de acordo com o artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB nº. 9,394/96), que assegura a formação de profissionais da educação, tal resolução traz uma série de questões acerca da formação de pedagogos, na medida em que cria uma demanda de conteúdo tal que inviabiliza uma formação epistemologicamente qualitativa e que efetivamente prepare, de maneira adequada, para o trabalho pedagógico, ambos professor e pedagogo não docente. Para Cruz e Arosa (2014, p.43), “verifica-se, pois, que o curso ficou sobrecarregado de ênfases formativas, de um lado acentuando a fragmentação já existente e, de outro, empobrecendo as possibilidades de abordagem teórico-prática.” A necessidade de abranger diversas possibilidades de atuação, incluindo ou não a docência, também traz uma questão identitária, já que os conhecimentos que constituem o curso pertencem a campos de atuação diferenciados, fragmentando a noção de identidade profissional no campo educacional, no contexto da formação de professores.

Devido à multiplicidade de áreas de atuação do pedagogo, cujo campo de atuação primário é a escola, mas como já visto, não se restringe a ela; e considerando

que a escola não é campo de atuação exclusivo do pedagogo, torna-se importante explicitar que, no contexto deste trabalho, compreende-se por pedagogo docente o professor, sendo este o agente institucional do ensino. De acordo com Gatti et al (2016):

Diferentemente das atividades cotidianas de ensinar e aprender como formas constituintes de socialização, o ensino como atividade profissional se dá em um âmbito institucional. Carvalho (1996, p.18) argumenta, com propriedade, serem os professores “agentes intelectuais de uma cultura e de um saber que constituem e são constituídos pelas instituições escolares”, compondo, assim, um “grupo social diferenciado”, marcado pela preocupação com o ensino como atividade profissional precípua e não como algo contingente ou circunstancial. O professor, em uma instituição escolar – para além do papel e características que a ele se possam atribuir como um “tipo histórico, sociológico ou psicológico” –, constitui “uma figura pedagógica que habita a escola”, na feliz expressão de Masschelein e Simons (2013, p. 131) (GATTI ET AL, 2016, p.290).

Gatti et al (2016) buscaram estabelecer critérios e referentes para a ação docente, baseados nas dimensões mencionadas no *caput* anterior, e comentam que este processo perpassa a necessidade da compreensão do sentido da docência, da compreensão daquilo que constitui e é próprio à profissão docente. Se neste trabalho o conceito de professor é compreendido como o agente institucional do ensino, a especificidade da profissão docente é compreendida como o ensino, sendo este o processo didático educativo que envolve uma ação intencional e sistemática na relação entre professor e aluno em torno do conhecimento, conforme defendem Cruz e Arosa (2014).

A partir da compreensão de que o domínio do professor é a docência, e que esta se concretiza no processo de ensino-aprendizagem, surge a questão de como os cursos de formação docente estão formando os professores, dentro deste contexto de uma cultura profissional múltipla, que abrange formação para diferentes habilitações e, por isto, dificultando a constituição de uma identidade profissional docente alinhada à cultura profissional docente – questão que, embora não seja meu objetivo buscar responder, será discutida ao longo deste trabalho.

1.2.3 A cultura profissional docente no mapa de produção da área

A fim de conhecer a abordagem desse assunto pela pesquisa em Educação, busquei os trabalhos mais recentes que versassem sobre o tema na Base de Dissertações e Teses da CAPES, a partir do período de 2010, utilizando os seguintes descritores: Cultura Profissional; Cultura Docente; Cultura Profissional Docente; Formação de Professores; Curso de Pedagogia, dentro da área “Educação”. O quantitativo de trabalhos encontrados está representado na tabela abaixo:

Quadro 01: Levantamento bibliográfico inicial*

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (SEM REFINO DE RESULTADOS)		
DESCRITORES	QUANTIDADE	
	Geral	Educação
Cultura Profissional	141.781	16.699
Cultura Docente	106.138	17.853
Cultura Profissional Docente	151.629	21.809
Formação de Professores	900.693	45.382
Curso de Pedagogia	900.682	45.381
Total	1.006.820	62.093

Fonte: Dossiê da pesquisa.

Devido ao grande volume de trabalhos encontrados, e às mudanças nos parâmetros possíveis de busca do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que não mais permitem o cruzamento de descritores, foi necessário que algumas decisões fossem tomadas acerca do levantamento bibliográfico. De início, optou-se por listar o quantitativo, conforme tabela acima; então, determinou-se que seriam lidos os títulos de todos os trabalhos alocados na área e/ou em programas da Educação, eliminados aqueles que não tivessem relação alguma com o tema e os descritores. O primeiro refino de resultados considerou todos os títulos que, de alguma maneira, houvessem qualquer relação direta com um dos descritores mencionados, obtendo-se o seguinte resultado:

Quadro 02: Levantamento bibliográfico: primeiro refino de resultados

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (PRIMEIRO REFINO DE RESULTADOS)	
DESCRITORES	QUANTIDADE
Cultura Profissional	3.191
Cultura Docente	3.199
Cultura Profissional Docente	2.633
Formação de Professores	5.820
Curso de Pedagogia	9.618
Total	12.251

Fonte: Dossiê da pesquisa.

Em um primeiro momento, foram estudados os títulos de todos os 62.093 trabalhos encontrados, e eliminados aqueles que não tivessem relação alguma com o tema e os descritores. Dos 12.251 trabalhos que permaneceram, estudou-se os títulos, a fim de manter apenas aqueles que dialogassem com os descritores; por fim, cruzou-se os descritores a fim de identificar os trabalhos cujos temas dialogassem diretamente com esta pesquisa:

Quadro 03: Cruzamento de descritores

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (CRUZAMENTO DE DESCRITORES)	
DESCRITORES	QUANTIDADE
Cultura Profissional + Curso de Pedagogia	410
Cultura Docente + Curso de Pedagogia	835
Cultura Profissional Docente + Curso de Pedagogia	77
Cultura Profissional Docente + Formação de Professores	411
Formação de Professores + Curso de Pedagogia	382
Cultura Profissional Docente + Formação de Professores + Curso de Pedagogia	137
Total Geral	12.251
Total após retirada de entradas repetidas	339

Fonte: Dossiê da pesquisa.

Após refinamento das buscas, restringindo aos trabalhos que cotejam mais diretamente o tema aqui desenvolvido, foram selecionados para estudo os seguintes trabalhos:

Quadro 04: Produções selecionadas do levantamento bibliográfico inicial

AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO
Barboza, Denise Rezende	Professoras Alfabetizadoras e Seus Multiletramentos na Rede Virtual: Marcas Discursivas nos Caminhos da Formação	Doutorado	UFRJ
Campelo, Talita da Silva	Atuação de Professores Supervisores do Pibid na Formação de Pedagogos Docentes: Diferenciais da Parceria Universidade - Escola Básica	Mestrado	UFRJ
Felden, Eliane de Lourdes	Desenvolvimento Profissional Docente: Desafios e Tensionamentos na Educação Superior na Perspectiva dos Coordenadores de Área e de Curso	Doutorado	UNISINOS
Neves, Antonia Regina Gomes	Qualidade na Formação de Professores: os cursos de Pedagogia 5 Estrelas	Mestrado	UNISINOS
Nunes, Ana Lucia de Paula Ferreira	A Aprendizagem da Docência no Ensino Superior: de Bacharel a Professor	Mestrado	UNIUBE
Poppe, Maria da Conceição Maggioni	Processos de Identificação Docente em Currículo de Pedagogia	Doutorado	UFRJ
Sartor, Jussane	Estágio Obrigatório do Curso de Pedagogia: um Estudo Exploratório A Partir da Percepção dos Licenciandos.	Mestrado	UFMT
Souza, Angelita de Fatima	Constituição da Identidade Profissional Docente no Curso de Pedagogia a Partir do Estágio Supervisionado	Mestrado	UFTM

Fonte: Dossiê da pesquisa.

Em “Professoras Alfabetizadoras e seus Multiletramentos na Rede Virtual: Marcas Discursivas nos Caminhos da Formação”, tese de doutorado de Denise Rezende Barboza, a autora traz uma experiência de pesquisa concomitante com um curso de formação docente online com professoras alfabetizadoras, trabalhando com os enunciados discursivos de Bakhtin. Seu objetivo é conhecer o discurso das professoras e pesquisadoras envolvidas no curso, estudando as interlocuções online, a fim de entender como ocorria a relação entre as professoras alfabetizadoras, e das mesmas com os

conhecimentos, e discutir os limites e possibilidades da pesquisa-formação online e o potencial desta relação. A partir da proposta metodológica de Bakhtin, a autora reflete sobre os usos que professoras e pesquisadoras realizaram dos dispositivos e plataformas e discute e interpreta os eventos ao longo do curso. O diálogo com este trabalho é possível através dos elementos da cultura profissional docente que se manifestam no ambiente do curso de formação de professoras alfabetizadoras, assim como nos demais trabalhos.

O trabalho de dissertação de mestrado de Talita da Silva Campelo, “Atuação de Professores Supervisores do PIBID na Formação de Pedagogos Docentes: Diferenciais da Parceria Universidade-Escola Básica”, assim como o trabalho de dissertação de mestrado de Angelita de Fatima Souza, “Constituição da Identidade Profissional Docente no Curso de Pedagogia a partir do Estágio Supervisionado”, ajudam a compreender as limitações dos currículos e das práticas em cursos de formação de professores, o potencial dos diversos espaços formativos que a formação de professores pode oferecer e o impacto que podem ter nos futuros docentes. No primeiro, a autora trabalha os diferenciais da parceria universidade-escola na formação inicial de pedagogos docentes, a partir do contexto do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) UFRJ Pedagogia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de análise documental, entrevistas e imersão em campo, com o objetivo de analisar o trabalho desenvolvido pelas professoras supervisoras com os licenciandos participantes do Programa, e compreender como acontecem as intervenções das mesmas em seu processo formativo. No segundo, a autora discute a constituição da identidade profissional na formação de professores, buscando identificar de que maneira o estágio supervisionado, pré-requisito de alguns cursos de formação docente, e no caso especificamente, de uma Universidade no estado de Minas Gerais, contribui para a construção da identidade docente de seus estudantes. Tanto o PIBID, trabalhado na primeira dissertação, quanto os Estágios Obrigatórios, estão presentes nas possibilidades acadêmicas oferecidas pelo curso de Pedagogia, cujos docentes egressos, entrevistados neste trabalho, teriam ou não acesso; desta maneira, o diálogo não só se torna possível, como pode contribuir imensamente para compreender de que maneira tais contextos possibilitam, ou não, uma aproximação entre a cultura acadêmica e a cultura profissional em sua formação.

Ainda tendo em foco o Estágio na formação docente, Jussane Sartor elaborou a dissertação de mestrado sobre “Estágio Obrigatório do Curso de Pedagogia: um Estudo Exploratório a partir da Percepção dos Licenciandos”, focando no estudo das percepções dos alunos de um curso de Pedagogia acerca das experiências no âmbito dos estágios obrigatórios, verificando aspectos sobre a prática profissional que ganhariam destaque em suas falas, e que trouxeram à luz a praxis docente como elemento condutor da formação.

Eliane de Lourdes Felden escreveu sua tese de doutorado, intitulada “Desenvolvimento Profissional Docente: Desafios e Tensionamentos na Educação Superior na Perspectiva dos Coordenadores de Área e de Curso”, sobre os desafios na constituição da profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional docente, a partir da percepção de coordenadores de área e de cursos de Ensino Superior, com base em três eixos de análise: Educação Superior no Brasil; docência na Educação Superior; e a formação continuada e o desenvolvimento profissional. Apesar de focar no desenvolvimento profissional de docentes, a relevância da tese para esta revisão bibliográfica está nos elementos que traz como constituintes da cultura profissional nas instituições de ensino superior.

“Qualidade na Formação de Professores: os cursos de Pedagogia 5 Estrelas” é o título da dissertação de mestrado de Antonia Regina Gomes Neves. Como o próprio título traz, a autora discute qualidade nos cursos de Pedagogia avaliados pelo Guia do Estudante do Rio Grande do Sul com o selo “5 estrelas”. A discussão, centrada no conceito de qualidade que norteia a avaliação da publicação, questiona a pertinência de uma avaliação de produtividade, numa perspectiva neoliberal, para hierarquizar cursos de formação de professores.

Ana Lucia de Paula Ferreira Nunes trabalhou sob a perspectiva da formação docente como componente essencial ao desenvolvimento profissional, em sua dissertação de mestrado, “A Aprendizagem da Docência no Ensino Superior: de Bacharel a Professor”. Talvez este seja o trabalho que mais cotege o tema que trabalho em minha dissertação, visto que a autora traz o debate da dicotomia entre teoria e prática e a necessidade de sua superação, e evidencia a complexidade que envolve o ensino, discutindo identidade docente e um estatuto de profissionalidade da profissão docente.

E, por fim, ainda sobre a questão da identidade docente, também Maria da Conceição Maggioni Poppe a focaliza em sua tese de doutorado, “Processos de Identificação Docente em Currículo de Pedagogia”. Problematizando sentidos de docência no currículo do curso de Pedagogia, a autora analisa as possibilidades de identificação docente nos diversos contextos do curso de Pedagogia, a partir dos trabalhos de conclusão de curso (monografias) defendidas pelos alunos como requisito para colação de grau. A análise dos diversos âmbitos tem muito a contribuir com este trabalho, que também precisará pesquisar de que maneira a cultura acadêmica e a profissional se aproximam.

Embora perpassem, tangenciem ou cotejem de alguma maneira o tema aqui proposto, de modo que o diálogo seja possível, e possam contribuir para a concepção deste, os temas das teses e dissertações abordados acima não abrangem diretamente as questões aqui levantadas, uma vez que não foram encontrados trabalhos que discutissem a relação entre a cultura profissional docente e a formação inicial de pedagogos docentes.

Assim, quando consideramos as possíveis lacunas nos achados no levantamento bibliográfico, à luz dos problemas já discutidos, pode-se compreender a relevância deste trabalho em contribuir para as reflexões acerca da relação entre o curso de formação inicial docente e a própria constituição identitária docente, questão presente nos debates acadêmicos sobre formação de professores.

1.2.4 Cultura Profissional: duas vias possíveis

A formação de professores, no âmbito da graduação, compreende tanto o curso de Pedagogia quanto os cursos de licenciatura. Para além das diferenças estruturais curriculares de ambos, o aluno da licenciatura busca o curso com o propósito da formação docente. O mesmo nem sempre ocorre nos cursos de Pedagogia, que atende à demanda de múltiplas ênfases e campos de atuação, ocorrendo muitas vezes na dificuldade de estabelecimento de uma constituição identitária profissional coesa.

Shulman (2005) chama à atenção a dificuldade da formação inicial em cursos cujas profissões encontram-se na integração entre teoria e prática:

Pedagogias que fazem ponte entre teoria e prática nunca são simples. Elas abrangem performances de alta complexidade de observação e análise, leitura e interpretação, questionamento e resposta, conjectura e refutação, proposta e resposta, problema e hipótese, busca e evidência, invenção individual e deliberação coletiva. Ao ponto de a substância destas performances completas se modificarem a cada sessão, capítulo, ou paciente, as demandas cognitivas e comportamentais em ambos estudantes e professores seriam esmagadoras se não fosse possível rotinizar os componentes significantes daquela pedagogia (SHULMAN, 2005, p.56).

Com isso, o autor faz refletir sobre a dificuldade de se estabelecer um *modus operandi* de cursos de formação desta natureza, em que pode-se incluir o curso de Pedagogia. Na tentativa de estabelecer rotinas que permitam a aprendizagem e a formação profissional de maneira adequada, os currículos acabam privilegiando determinada dimensão da formação profissional, negligenciando as demais. Em um curso como o de Pedagogia, com múltiplas ênfases formativas, este trabalho se torna especialmente complicado, já que o tempo de integralização do curso limita as escolhas curriculares, que podem resultar na negligência de determinados saberes, em detrimento dos demais. Assim, seriam as marcas pedagógicas do curso de Pedagogia que determinariam quais os saberes a serem priorizados. Shulman (2005) afirma que a importância das marcas pedagógicas é tal que, embora sutis, definem implicitamente o que conta como conhecimento de um campo, e como as coisas se tornam conhecidas, chegando a definir a estrutura dos cursos de formação profissional e a organização do conhecimento e das metodologias:

Elas definem como o conhecimento é analisado, criticado, aceito ou descartado. Definem as funções da experiência no campo, o locus da autoridade, e os privilégios de classificação e posição. Como temos visto, estas marcas pedagógicas determinam até mesmo a arquitetura das instituições educacionais, que, por sua vez, perpetuam tais abordagens (SHULMAN, 2005, p.54).

Da maneira como coloca o autor, as marcas pedagógicas de um curso de formação são definidoras da organização do conhecimento e da estrutura da aprendizagem de uma profissão, que por sua vez, leva a determinada cultura profissional, que está intimamente ligada à identidade profissional. Assim, torna-se viável estudar a cultura profissional tanto pela via da identidade, quanto pela via do conhecimento profissional. Neste trabalho, opto por estudar as marcas da cultura

profissional docente a partir do conhecimento profissional docente, à luz das marcas pedagógicas do curso de Pedagogia.

O conhecimento profissional docente representa, pois, as lentes que utilizarei a fim de buscar as marcas da cultura profissional na formação de professores recém-egressos de um curso de Pedagogia. Embora compreenda que tais cursos formem não apenas o pedagogo docente, o foco deste trabalho é investigar as marcas da cultura profissional docente desenvolvida no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, na visão de professores recém egressos: em sua compreensão, como se expressam as marcas da cultura profissional docente?

1.3 Estrutura metodológica da pesquisa

Este trabalho buscará analisar, na percepção de alunos egressos do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, quais são os elementos de sua formação de professores que permitiram ou propiciaram sua aproximação com a profissão docente e sua cultura profissional. Para tanto, optou-se por trabalhar com entrevista semi-estruturada de 8 (oito) sujeitos, que tenham tido diferentes graus de envolvimento nos contextos acadêmicos oferecidos em sua formação: Programas de Monitoria, de Extensão (PIBEX); Movimentos Estudantis, mais especificamente Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPed); Programas de Iniciação Científica (PIBIC); Programas de Iniciação à Docência, tanto no Ensino Fundamental (PIBID EF) quanto na Educação Infantil (PIBID EI). Por ser um curso que traz vários graus de engajamento profissional e acadêmico, trata-se de um grupo de participantes construído intencionalmente para atender a demanda do objeto, de modo que para cada um dos contextos acima citados, tenha pelo menos um estudante que o tenha frequentado; e ainda dois estudantes que, tendo cumprido apenas os requisitos mínimos para a graduação, não tenham participado de nenhum outro programa ou contexto acadêmico. Entendendo que o quantitativo de sujeitos desta pesquisa de maneira alguma pode ser visto como representativo de um dos contextos mencionados, considera-se importante garantir que todos os contextos acadêmicos oferecidos pelo curso, que se constitui como campo empírico desta pesquisa, sejam contemplados na seleção dos entrevistados, que se deu dentro do campo das possibilidades e das redes de contato.

Como o foco deste trabalho está na aproximação dos estudantes com a cultura profissional docente, optou-se por buscar estudantes egressos do curso, por terem já passado pela etapa inicial de formação de professores, que não tenham cursado Ensino Médio Normal, Normal Superior ou Magistério, ou qualquer curso de formação de professores, anterior à entrada no curso de Pedagogia, de modo que a graduação constitua o momento de sua formação inicial; e que, recém-formados, estejam ainda no processo de inserção profissional, tendo colado grau entre os anos de 2013 e 2016. Além disso, não devem ter realizado estágios não-obrigatórios em contexto escolar ao longo da graduação, para que as marcas de docência identificadas a partir da formação inicial não se confundam com as marcas da experiência. Para que seja possível uma melhor reflexão entre a cultura acadêmica e a cultura profissional, tanto para os sujeitos quanto para a análise de dados, determinou-se também que pelo menos quatro dos oito sujeitos devam estar inseridos no mercado de trabalho, em contexto de docência.

1.4 O contexto investigado: o curso de Pedagogia da FE/UFRJ

O campo empírico deste trabalho é constituído por egressos especificamente do curso de Pedagogia da FE/UFRJ. Além de tratar-se do curso de graduação onde realizei minha formação inicial docente, de maneira tal que sua estrutura tenha sido não apenas observada, mas vivenciada; é onde está inserido o Programa de Pós-graduação em Educação que frequento, o que facilita o acesso aos sujeitos e âmbitos que se façam necessários ao longo das pesquisas. Além do mais, a Faculdade de Educação da UFRJ é o âmbito onde está inserido o GEPED, e constitui o campo empírico das pesquisas realizadas pelo mesmo, sendo este, como discorrido em seção anterior, o seio no qual tiveram gênese as inquietações que culminaram nesta pesquisa. Sendo o curso de Pedagogia da FE/UFRJ o local onde teve lugar a formação inicial dos egressos que constituirão os sujeitos desta pesquisa, faz-se importante situar o curso em questão. De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Pedagogia:

O Curso de Pedagogia da FE/UFRJ parte da concepção de que o pedagogo da atualidade deve ser um profissional preparado para intervir nas diferentes situações apresentadas pela realidade educacional brasileira. Para isso, necessita de sólida formação teórica

e preparo específico para a intervenção prática, tendo por pressuposto que a condição de professor constitui sua identidade básica, à qual se agrega a de profissional preparado para atuar na política e na administração educacionais, conforme propõe a LDB 9.394/1996, artigo 64 (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFRJ, 2014).

Ao integralizá-lo, o estudante passou por uma formação em cinco áreas específicas: Docência na Educação Infantil; Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Docência nas Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal (modalidade do Ensino Médio); Docência na Educação de Jovens e Adultos; e Gestão de Processos Educacionais. O currículo está organizado em três núcleos estruturantes: I- Núcleo de estudos básicos, que compreende as disciplinas cujos saberes constituem o campo educacional e com ele dialogam; II- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, cujas disciplinas abrangem a docência e os campos a ela relacionados, bem como aprofundamento nas modalidades de ensino da Pedagogia; e III- Núcleo de estudos integradores, que abarca as atividades acadêmicas complementares e todas as possibilidades acadêmicas oferecidas. Os três núcleos totalizam 189 créditos e 3.210 horas de atividades acadêmicas obrigatórias, abrangendo disciplinas relacionadas aos três núcleos e ainda estágios e monografia; 09 créditos e 135 horas de atividades acadêmicas optativas, relacionadas aos Núcleos II e III; 04 créditos e 90 horas de atividades acadêmicas de livre escolha, que incluem disciplinas e também atividades de extensão. Assim, a duração do curso totaliza 3.435 horas, distribuídas nas atividades relacionadas ao longo de 9 ou 10 períodos acadêmicos, de acordo com o turno de escolha – o curso noturno possui um período a mais, a fim de permitir maior flexibilidade na organização do tempo, visto que seu corpo discente é formado, em grande parte, por alunos trabalhadores. Nesta carga horária, 2.280 horas são distribuídas entre 39 disciplinas obrigatórias; 135 horas às disciplinas de escolha condicionada, que devem ser escolhidas entre as disciplinas eletivas oferecidas, tendo um limite mínimo de três disciplinas a serem cursadas; 90 horas correspondentes a pelo menos duas disciplinas complementares de livre escolha, que devem ser cursadas em outras Faculdades e Institutos da Universidade; 800 horas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, sobre o qual discorrerei melhor abaixo; 100 horas de Atividades Acadêmicas Complementares; e 45 horas de Orientação de Monografia.

O curso possui cinco componentes obrigatórios de Estágio Curricular Supervisionado. São as cinco disciplinas de Prática de Ensino, nas quais estão inseridos os estágios supervisionados. Cada uma das Práticas de Ensino corresponde a uma ênfase do curso, e possui 160h de carga horária, sendo 100 horas de Estágio Supervisionado, realizado em uma escola ou instituição parceira, sob a supervisão do professor da Escola e acompanhamento do professor da Universidade; e 60h de Prática de Ensino, realizadas na Universidade, sob orientação do professor da disciplina. Cada disciplina de Prática de Ensino tem a duração de um período acadêmico.

No último período acadêmico, os alunos realizam a Orientação em Monografia, onde, sob orientação de um docente da FE/UFRJ, desenvolvem individualmente um trabalho monográfico de conclusão de curso, a ser defendido em banca composta por professores da instituição. Havendo cumprido todos os requisitos, é possível então realizar a colação de grau.

Embora o objeto deste trabalho percorra os três núcleos estruturantes do curso, já que trata da formação docente dos sujeitos investigados dentro do curso onde estão inseridos, de modo que todos sejam de igual importância para este trabalho, o terceiro núcleo, de Estudos Integradores, merece destaque aqui por trazer múltiplas possibilidades de trajetórias acadêmicas. Enquanto a carga horária distribuída nos demais núcleos ocupa a maior parte do currículo, é nele que estão inseridos os contextos diversificados que investigarei. Isso porque as atividades complementares, que como já comentado, totalizam 100 horas, são muitas vezes distribuídas em disciplinas de prática, e têm, portanto, obrigatoriedade contemplada sem que seja necessário que o aluno frequente outros contextos acadêmicos. A não-obrigatoriedade de participação em projetos e programas acadêmicos ou mesmo contextos de outra ordem, como movimentos estudantis, torna o perfil do egresso do curso de pedagogia bastante diverso. O currículo não se orienta por um sistema de pré-requisitos. Assim, apesar de ter uma ordenação recomendada, muitos alunos optam por desenhar suas próprias grades horárias, redistribuindo a ordem e quantidade de disciplinas cursadas. Por vezes, isso acontece por demandas pessoais e profissionais, já que muitos estudantes trabalham e/ou realizam estágios não-obrigatórios. Muitas vezes, porém, a liberdade de organização das próprias grades horárias favorece um desenho voltado para a

participação dos diferentes contextos acadêmicos oferecidos pela Universidade e que, dada a sua natureza e função, interessaram mais à pesquisa desta dissertação, a saber:

- PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica: programa de iniciação científica, com inserção em grupos de pesquisa, a fim de proporcionar experiências em pesquisa acadêmica;

- PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: programa de iniciação a docência, que articula inserção em contexto escolar, em escolas públicas, com acompanhamento do professor supervisor na escola, e de um professor especialista na Universidade, a fim de proporcionar ao licenciando experiências de ensino-aprendizagem da docência, tanto na Educação Infantil (PIBID EI) quanto no Ensino Fundamental (PIBID EF), concedendo bolsas não só aos estudantes, mas também aos professores supervisores da educação básica e da Universidade;

- PIBEX – Programa Institucional de Bolsas de Extensão: programa de extensão universitária, que visa aproximar a Universidade das comunidades, através da participação em cursos e projetos que envolvam essas duas instâncias, no caso do curso em questão, relacionados à educação;

- Programa de Monitoria: programa de complementação da formação, que visa despertar o interesse pela docência, através da co-participação das atividades de ensino-aprendizagem realizadas no contexto da disciplina em que está inserido;

- Movimentos Estudantis: a participação em movimentos sociais estudantis favorece a formação da dimensão política e a prática da democracia. O curso possui o Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire (CAPed), que realiza atividades e eventos de formação educacional, política e de engajamento social, e exerce a representatividade discente em diversos espaços acadêmicos (Congregação; COAA – Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico; Comissões para fins diversos; etc.).

Enquanto formação inicial de professores, o curso de Pedagogia da FE/UFRJ se ocupa da preparação profissional de futuros docentes. Há uma visível tentativa de superação da dicotomia teoria-prática, que se manifesta, por exemplo, na proposição de disciplinas cuja carga horária seja realizada parte na Universidade, seio muitas vezes do teórico; e parte na escola básica, locus da prática docente da educação básica.

Como mencionado anteriormente, Nóvoa (2016) defende a ideia de que a formação inicial do professor aconteça de maneira tal que teoria e prática, e escola e

universidade, se entrelacem e tornem-se indissociáveis. Nesse sentido, chega mesmo a sugerir que disciplinas do curso aconteçam dentro de escolas, tal qual os cursos de medicina fazem ao oferecer disciplinas dentro de hospitais. A experiência de vivência em diversos âmbitos e possibilidades acadêmicas no contexto da FE/UFRJ permitem-me reconhecer que, ainda que não se trate de regra, há uma preocupação com a aproximação entre Universidade e Escola, não só por parte de seu corpo docente, mas expresso na própria grade curricular do curso: a carga horária das Práticas de Ensino, onde estão alocados os Estágios Curriculares Supervisionados, totaliza ao todo 800 horas, excedendo em 500 horas o previsto pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2006.

Como a estrutura do curso favorece o desenho de diferentes trajetórias, seus egressos podem trazer diferentes marcas, de acordo com os contextos acadêmicos frequentados. Assim, para estudar as marcas pedagógicas do curso, e então identificar marcas da cultura profissional docente nos sujeitos entrevistados, faz-se necessário garantir que estas possibilidades acadêmicas sejam contempladas em suas trajetórias na seleção destes sujeitos. Para tal, analisarei as falas de oito sujeitos egressos do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, a fim de encontrar, nas impressões advindas de suas experiências no curso, as marcas da cultura profissional docente, ancorando-me especialmente nas ideias de Shulman (2004; 2005), sobre as quais tratarei no próximo capítulo, em que me ocuparei de trabalhar questões relacionadas à formação inicial docente e sua cultura profissional.

CAPÍTULO 2

CONHECIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme mencionado no capítulo anterior, o conhecimento constitui a lente através da qual olharei para a cultura profissional docente; e Shulman⁵ (2004), o referencial teórico adotado para tal. Assim, este capítulo se ocupará de apresentar as relações que o autor vai tecendo entre o desenvolvimento do conhecimento profissional docente e o conhecimento propriamente dito, suas categorias, formas e fontes. Conforme comentado na introdução deste trabalho, torna-se importante ressaltar o caráter teórico deste capítulo; assim, não serão tecidos comentários, críticas ou articulações que não aqueles levantados pelo próprio autor. Embora trabalhe essencialmente com suas ideias, não me encontro ausente do texto, visto que minha autoria está justamente na construção da organização, sistematização e apresentação de suas ideias.

2.1 Quem sabe, quem faz e quem ensina

Shulman (2004)⁶ comenta que a filosofia por trás das políticas de formação e avaliação de desempenho de professores no século XIX pode ser resumida pela fala de Shaw (1903), “Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina”⁷. Isso porque neste momento, a ênfase destas políticas estava nos conteúdos – o que, na visão de Shulman, mudou drasticamente nas décadas finais do século XX. A tabela a seguir mostra as categorias de avaliação de exames padronizados de avaliação docente nos anos 1875 em comparação com as categorias destes exames nos anos 1980, um século depois:

⁵ Lee Shulman é professor aposentado da Universidade de Stanford. Possui formação em Filosofia, com doutorado em Psicologia. Hoje atuando como presidente da *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (CFAT)*, cuja missão gira em torno de “fazer e desenvolver tudo o que for necessário para encorajar, manter e dignificar a profissão docente”, Shulman atuou como professor de Psicologia Educacional e Educação Médica na Universidade de Michigan, de 1963 a 1982. O contato com o campo da psicologia educacional, bem como a convivência com sua esposa, professora primária que se especializou em estudos de caso educacionais, fizeram surgir o interesse pelo campo do ensino, mais especificamente pelo campo da formação de professores para o ensino.

⁶ Esta referência bibliográfica, de autoria de Shulman, trata de uma coletânea de artigos do próprio autor, publicados entre os anos de 1970 e 1997, justapostas na forma de capítulos. Para fins de citação, será utilizado o livro-coletânea, que teve sua publicação no ano de 2004.

⁷ *He who can, does. He who cannot, teaches.*

Quadro 05: Categorias para avaliação docente

1875	1980
Aritmética Escrita e Mental Gramática Escrita e Oral Geografia História dos Estados Unidos Teoria e Prática do Ensino Álgebra Fisiologia Filosofia Natural (Física) Constituição dos Estados Unidos Legislação escolar estadual Caligrafia História Natural (Biologia) Composição Leitura Ortografia Definição de palavras e vocabulário Música Vocal Desenho Industrial	Organização no preparo e na apresentação de planos instrucionais Avaliação Reconhecimento das diferenças individuais Consciência Cultural Compreensão da Juventude Administração Políticas e Práticas Educacionais

Fonte própria

Na tabela, é possível observar que, em 1875, os saberes avaliados nos professores eram focados nos conteúdos a serem ensinados, como aritmética, ortografia, gramática, álgebra, leitura, geografia, história, etc. Já no ano de 1980, as categorias de análise eram bem diferentes destas, enfatizando saberes como a organização no preparo e na apresentação de planos instrucionais, avaliação, reconhecimento das diferenças individuais, consciência cultural, gestão, políticas e práticas educacionais – saberes que Shulman denomina conhecimento. A ideia que predominava no século XIX era a de que, para ensinar um conteúdo, você precisa dominar este conteúdo. O conhecimento dos conhecimentos pedagógicos tinha sua importância, mas com um lugar visivelmente tangencial, um papel pequeno dentro daquilo que se esperava que um professor soubesse fazer para ensinar. Já nas décadas finais do século XX, a ênfase está na capacidade de ensino.

Esta polarização, quando pensada em relação aos cursos de formação de professores contemporâneos, faz pensar na formação de professores em dois âmbitos

distintos: os cursos de licenciatura em áreas de domínios específicos, como a matemática, as letras e linguagens, as ciências sociais e biológicas, entre outras; e o curso de licenciatura em pedagogia. Nos primeiros, há a impressão de que a força do investimento parece estar nas disciplinas localizadas como pertencentes ao movimento de bacharelado, que busca enfatizar o conteúdo da área a ser ensinada, de modo que as disciplinas pedagógicas possuem um papel tangencial complementar ao licenciamento; enquanto que, nos cursos de licenciatura em pedagogia, os conhecimentos pedagógicos parecem possuir papel central nos currículos, de modo que o conhecimento dos conteúdos, quando presente, pode aparecer de maneira ínfima. Em ambos os casos, a formação de professores estaria então desequilibrada, já que tratam de duas categorias de conhecimento de igual importância para o autor.

Se então, no século XIX, a concepção filosófica docente poderia ser resumida na frase de Shaw (1903), de que “Quem sabe faz. Quem não sabe, ensina”, a concepção filosófica docente, no final do século XX, pode ser resumida para Shulman com a seguinte frase: "Quem sabe, faz. Quem não sabe fazer, mas sabe alguns princípios pedagógicos, ensina". Assim, segundo a primeira concepção, o professor não precisa necessariamente dominar conhecimentos em currículo, didática, avaliação, e demais saberes pedagógicos, enquanto na segunda, compreende-se que ainda que o professor não domine o conteúdo da matéria, o domínio do conhecimento pedagógico garante que ele seja capaz de ensinar.

A partir da explanação sobre a estrutura curricular do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, apresentada no capítulo anterior, pode-se depreender que esta última ainda é a perspectiva predominante, de modo que finda a graduação, o professor está habilitado, por exemplo, a ensinar matemática, e muitas vezes entra em sala de aula com esse propósito, mas nunca estudou matemática na graduação, tendo estudado apenas a didática da matemática – além, claro, dos outros conhecimentos pedagógicos, como currículo, avaliação, reconhecimento das diferenças, gestão de sala de aula, políticas educacionais, etc.

Para Shulman (2004), ao visualizar esse panorama lá no final do século XX, surgiu então uma questão que viria a ter um impacto grande em seus estudos posteriores, e que ainda perpassa a formação de professores: onde foi parar o conteúdo da matéria a ser ensinada?

Tal deslocamento de ênfase, passando da valorização significativa de conhecimentos disciplinares, para o conhecimento pedagógico, pode ter a sua origem nas mudanças de paradigma deste momento histórico, em eventos como a virada cultural, mencionada no capítulo anterior, a partir da qual os estudos em identidade passaram a centralizar a cultura nos processos de compreensão de fenômenos sociais e de construção identitária; além disso, tais políticas foram justificadas, segundo Shulman (2004), a partir das pesquisas cognitivas dos anos 1980, que focavam identificar padrões de comportamento docente que impactam na performance acadêmica de estudantes. Tais pesquisas apontavam para elementos como eficácia docente, comportamento docente, competências docentes e processo-produto. Porém, ao invés de subsidiarem o processo de formação docente, passaram a norteá-lo, tornando-se os protagonistas da formação docente.

Shulman (2004) traz a reflexão sobre a origem das expressões *mestre* e *doutor*, que em sua concepção, eram títulos equivalentes, que significavam simplesmente "professor", e partem da concepção de que estes são os maiores níveis de competência dos conteúdos: você recebe esse título porque já sabe muito do que se tem para saber sobre aquele conteúdo – e a forma de atestar estas competências se dá através do ensino. O ensino é o que vai determinar se você sabe ou não o conteúdo. Para isso, seria necessário tanto o domínio dos conteúdos, quanto dos conhecimentos pedagógicos. Idealmente, este domínio de ambos é que faria com que o estudante chegasse ao título de mestre ou doutor. Shulman comenta ainda que, embora possa nos parecer o contrário, a distinção aguda entre conhecimento do conteúdo e pedagógico não representa uma tradição secular, mas sim um desenvolvimento recente, visto que muitas pesquisas atuais se voltam para a necessidade de encontrar este equilíbrio (NÓVOA, 2009; COCHRAN-SMITH, 2012; GATTI ET AL, 2016).

Em 1958, Ong publicou o artigo “The Universities of Europe in the Middle Ages” (ONG, 1958), em que ele comenta as práticas pedagógicas das universidades europeias na Idade Média, que buscam justamente enfatizar a necessidade de a formação de professores focar equilibradamente os conhecimentos da teoria e da prática, envolvendo “o que ensinar” e “como ensinar”.

De acordo com Shulman (2004), esta cisão entre conteúdo e conhecimento pedagógico nos últimos dois séculos, levou o foco das políticas públicas de formação de

professores a deslocar-se dos conteúdos para a formação pedagógica, a partir de todas as mudanças de paradigma que os anos 1980 representaram em nossa sociedade. Isto resultou no “paradigma perdido” do que ele chama de *o ponto negro* na formação de professores, que diz respeito ao conteúdo; este ponto negro, para Shulman (2004), caracteriza a maioria das pesquisas em ensino e, como consequência, a maioria dos programas estatais de avaliação e certificação docente. Tal fenômeno teria culminado nos programas de formação de professores dos anos 1980, que formavam professores especialistas em processos pedagógicos, mas que não dominavam os conteúdos que precisavam ensinar – tal qual parece ocorrer no contexto estudado nesta pesquisa.

Shulman (2004) comenta que isso é o que caracteriza a maioria das pesquisas em ensino atualmente, pois focam em *como* esse professor está ensinando, *o que* ele está fazendo e mobilizando para ensinar. Mas não olham para *o que ele está ensinando*. Enfatizam *como* os professores mobilizam a sala-de-aula, organizam atividades, alocam tempos e turnos, estruturam atividades, premiam e punem, formulam níveis de questões, planejam lições e julgam a compreensão geral dos estudantes. Mas não olham para questões que Shulman considera centrais: o conteúdo das lições ensinadas, as questões perguntadas, as explicações oferecidas. Isso acontece, para ele, porque derivam das pesquisas em psicologia cognitiva da aprendizagem, que focam exclusivamente nos aprendentes, ignorando essas questões no que diz respeito aos ensinantes.

A pesquisa de Shulman (2004) foi desenvolvida na década de 1980, com estudantes oriundos de cursos de formação de professores de universidades norte-americanas. Gatti (2010) analisou recentemente a estrutura curricular de 71 cursos presenciais de Pedagogia nas cinco regiões do Brasil. Considerando as divergências temporais e culturais, os achados de Gatti divergem daqueles levantados por Shulman, no que diz respeito à estrutura dos cursos e à ênfase que dão na formação de professores:

Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à “Didática Geral”. O grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do

professor. Disciplinas relativas ao ofício docente representam apenas 0,6% desse conjunto (GATTI, 2010, p. 1368).

De acordo com Gatti (2010), apenas pouco mais de 20% dos currículos diz respeito ao “como” ensinar, ao contrário do que afirma Shulman (2004), ao comentar que a tendência das pesquisas atuais é olhar justamente para essa dimensão. A pesquisa de Gatti, no entanto, corrobora os dados de Shulman, no que diz respeito à carência de disciplinas que olhem para o conteúdo a ser ensinado, que de acordo com a autora, correspondem a apenas 7,5% da grade curricular. Neste sentido, seus dados acabam apontando na mesma direção: não aparenta haver uma preocupação, no âmbito da formação inicial de professores, em ambos os contextos de que tratam suas pesquisas, com a aprendizagem dos conteúdos que os professores, uma vez formados, irão ensinar.

Talvez este seja o ponto que faz com que Shulman seja enxergado muitas vezes como conteudista: ele tenta resgatar algo que, em sua compreensão, tal qual coloca, constitui a maior fragilidade da formação docente nos anos 1980. Assim, traz a sua concepção a respeito dos cursos de formação de professores que idealiza: programas de formação docente baseados em pesquisas sobre estruturas pedagógicas e concepções de estudantes, naquelas características que fazem tópicos em particular fáceis ou difíceis de aprender; que acomodem ambos procedimentos pedagógicos e conteúdos, em articulação com as artes liberais e ciências, bem como as especificidades de cada área do conhecimento, que empregarão um corpo crescente de literatura de casos, para representar um alcance mais abrangente e diverso de contextos de ensino. Para isso, no entanto, ele alerta que novas agendas de pesquisa educacional são necessárias, para construir uma vasta literatura de casos⁸, a fim de tornar possível o acesso ao conhecimento na experiência.

Assim, se em 1875 a frase de Shaw, “Quem sabe faz, quem não sabe, ensina” resumia a concepção de formação docente do século XIX; e a frase que resume a concepção de formação docente no século XX é “Quem não sabe fazer, mas sabe alguns princípios pedagógicos, ensina”; este modelo por ele proposto poderia então ser resumido a partir do seguinte: “Quem sabe, faz. Quem entende o que faz, ensina.” (SHULMAN, 2004, p.212).

⁸ Mais a frente será explicado o que Shulman entende por literatura de casos.

2.2 Conhecimento profissional docente

Sendo este seu ponto de interesse, Shulman conduziu, junto de seu grupo no Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, um programa de pesquisa, a fim de compreender como se desenvolve o conhecimento docente, baseado nas seguintes questões: quais são as fontes de conhecimento docente? O que um professor sabe, e quando ele/ela veio a saber? Como o novo conhecimento é adquirido; o conhecimento antigo é recuperado; e os dois combinados para formar uma nova base de conhecimentos?

A preocupação de sua pesquisa foi compreender como se faz a transição de um aluno *expert* pra um professor noviço. Isso porque ao fim da formação inicial docente, espera-se que o estudante já seja um expert, já saiba, idealmente, tudo aquilo que precisa para iniciar a docência. Como o estudante universitário de sucesso transformaria, então, a sua *expertise* no conteúdo, de maneira que estudantes colegiais consigam compreender?

Os sujeitos da pesquisa foram bachareis e licenciados em diversas áreas, de modo que teriam tido sólida formação nos conhecimentos do conteúdo, e o interesse estaria em olhar para quais são estes conteúdos e suas fontes; e em como irão mobilizar o conteúdo que já conhecem, e transformar de tal maneira que alunos colegiais compreendam os conteúdos⁹.

Assim, para Shulman (2004), algumas questões aparecem como norteadoras: quando este professor noviço é confrontado por capítulos de livros falhos ou truncados, ou estudantes confusos, como ele se utiliza de sua expertise em conteúdos para gerar novas explicações, representações ou clarificações? Outras questões que perpassaram os interesses da pesquisa giraram em torno de: Quais são as fontes de analogias, metáforas, exemplos, demonstrações e rephraseamentos? Como o professor noviço (ou mesmo o veterano experiente) utiliza sua expertise em conteúdo no processo de ensino?

Há no entanto uma questão específica, que Shulman comenta ser bastante cara para a pesquisa: Quais são os preços pedagógicos que são pagos, quando a competência em conteúdos do professor está comprometida por deficiências da formação anterior? Quais são as consequências pedagógicas para o processo de ensino na formação do

⁹ A questão da *compreensão* dos conteúdos é, para Shulman, um conceito muito forte para o processo de raciocínio pedagógico, que será mais a frente discutido.

aluno colegial, quando a sua formação em relação ao conteúdo é deficiente e não dá conta do que é pretendido? Para o autor, independente de quais preços sejam estes, não deveriam existir, já que em sua concepção, o conteúdo e a formação pedagógica devem ter lugar equivalente nos currículos de formação de professores, para que o exercício da docência e os processos de ensino se dêem de maneira adequada.

A pesquisa em si focou no desenvolvimento de professores secundários de inglês, biologia, matemática e estudos sociais; todos os sujeitos eram professores da Califórnia, que já tivessem bacharelado no tema a ser ensinado; foram acompanhados ao longo de um ou dois anos: a partir do ano de preparação¹⁰, e sempre que possível, ao longo do primeiro ano de inserção profissional daqueles que permanecessem.

A partir das observações destes sujeitos, Shulman (2004) classificou o conhecimento em *categorias* e *formas*, e indicou suas possíveis *fontes*. As categorias de conhecimento seriam os diferentes tipos de conhecimento envolvidos no raciocínio e na ação docente; as formas, nas quais cada um dos domínios gerais e categorias de conhecimento podem ser organizados.

- **Formas de conhecimento**

Para Shulman (2004), os conhecimentos podem ser organizados em três formas, de acordo com a tabela abaixo:

Quadro 06: Formas de Conhecimento

Conhecimento Proposicional	Princípios Máximas Normas
Conhecimento de Caso	Protótipos Precedentes Parábolas
Conhecimento Estratégico	Sabedoria da Prática

Fonte própria

¹⁰ No sistema de formação de professores norte-americano, o ano de preparação é o momento correspondente às disciplinas pedagógicas de cursos de licenciatura. Tais disciplinas não são alocadas ao longo da formação na disciplina propriamente dita; primeiro ocorre a formação no conteúdo a ser ensinado, e somente após finalizado, inicia-se a formação para a docência.

O **conhecimento proposicional** é dividido em três tipos de conhecimento: i- Os *princípios*, que são os conhecimentos que derivam de pesquisas empíricas. ii- As *máximas*, que correspondem ao acúmulo de sabedoria da prática. Por exemplo, todo professor que trabalha com quadro de giz, sabe que quando você pega um bastão de giz novo, a primeira coisa que se faz é partir o bastão. Isso porque o bastão nunca usado faz pouco atrito no quadro, deslizando e emitindo um som agudo desagradável. De acordo com Shulman (2004), praticamente todo professor de toda cultura que utiliza o quadro de giz faz isso – não por ser uma regra, muito menos uma norma ou princípio. Mas, porque é um conhecimento difundido na profissão. iii- As *normas*, que para o autor constituem o coração do conhecimento docente, envolvendo os valores e compromissos ideológicos de justiça, equidade, a serem incorporados no exercício da profissão.

O **conhecimento de caso** trata de estudos de casos documentados, ricamente descritos, que descrevam em detalhes situações ou eventos específicos, tal qual acontece com casos clínicos na Medicina. As situações podem tratar de tipos diferentes de casos: *protótipos*, aqueles casos que exemplificam princípios teóricos; *precedentes*, que capturam e comunicam princípios de práticas ou máximas; e as *parábolas*, que carregam normas e valores. Frequentemente, um caso tratará de mais de um tipo.

O **conhecimento estratégico** é aquele que entra em ação quando o professor confronta situações ou problemas em particular, sejam teóricos, práticos ou morais, onde os princípios colidem e uma solução simples não é possível. Esse conhecimento, para Shulman (2004), difere dos demais porque ambos, conhecimento proposicional e de caso, têm uma característica de unilateralidade, de direcionar seu usuário para uma regra em particular, enquanto o conhecimento estratégico lida com as exceções, quando casos ou proposições se contradizem ou não dão conta de resolver (SHULMAN, 2004). Trata-se, pois, daquele conhecimento advindo da sabedoria da prática. Um exemplo do desenvolvimento do conhecimento estratégico seria em relação ao ritmo de sala-de-aula: as pesquisas sobre tempo de espera de Rowe (1974 apud Shulman, 2004) constataram que, quanto maior o tempo de espera proporcionado para que estudantes compreendam um tema, maior será a produção de altos níveis de processamento cognitivo. No entanto, as pesquisas de Kounin (1970 apud Shulman, 2004) acerca de gestão de sala-de-aula afirmam que um ritmo muito lento na sala de aula aumenta a frequência de problemas de indisciplina. Se ambos os resultados de pesquisa estão corretos, como chegar ao

ritmo ideal para uma aula? Através da experiência, o professor desenvolveria estratégias para conseguir chegar no ritmo adequado.

- **Categorias de conhecimento**

Para Shulman (2004), a capacidade de ensinar envolve alguns lugares comuns do ensino, assim por ele descritos:

- 1) Um professor sabe algo não compreendido por outros, presumidamente os estudantes;
- 2) Um professor pode transformar compreensões, habilidades de performance e atitudes e valores desejados em representações pedagógicas e ações;
- 3) Essas representações pedagógicas e ações são maneiras de falar, mostrar, encenar ou representar ideias para que o não-sabido passe a ser sabido, o incompreendido passa a ser compreendido e discernido.

A partir dessa compreensão, após sistematizar as formas de conhecimento, Shulman (2004) ocupou-se em estruturar as categorias de conhecimento docente. Para ele, o ensino necessariamente começa com a compreensão do professor sobre o que deve ser ensinado (o conteúdo) e como deve ser ensinado (conhecimento pedagógico); passa para uma série de atividades, durante as quais os estudantes recebem instruções específicas e oportunidades de aprendizagem; e termina com uma nova compreensão por ambos, professor e aluno. Para que isso ocorra, no entanto, o professor deve ser capaz de mobilizar os conhecimentos que possui; e para isso, primeiro é necessário compreender quais são esses conhecimentos que compõem o reservatório de saberes que o professor possui. A este reservatório, Shulman chamou de *base de conhecimento (knowledge base)*¹¹.

¹¹A expressão *base de conhecimento* tem sido bastante utilizada na literatura nacional do campo educacional, para tratar da *teaching professional knowledge base*, de Shulman (2004); no entanto, é necessário algum cuidado em relação ao que se compreende pelo termo “base”. Enquanto no senso comum da linguagem popular nacional, o termo “base” é amplamente compreendido como “estrutura”, este mesmo termo em inglês frequentemente relaciona-se a um local de armazenamento. Um exemplo é a tradução de *data base* para *banco de dados*. O termo *base*, no caso da base de conhecimento de Shulman, teria este sentido de um banco de armazenamento de conhecimentos.

- **Base de conhecimento**

A base de conhecimento profissional docente, de acordo com Shulman (2004), seria composta então pelos seguintes conhecimentos:

- Conhecimento do conteúdo;
 - Conhecimento geral pedagógico, com especial referência aos princípios e estratégias abrangentes da organização e administração de sala-de-aula, que parecem transcender o conteúdo;
 - Conhecimento curricular, com particular domínio dos materiais e programas que servem como “ferramentas de troca” para professores;
 - Conhecimento pedagógico do conteúdo, aquele especial amálgama entre conteúdo e pedagogia, que é unicamente província dos professores e de sua própria forma especial de compreensão profissional;
 - Conhecimento dos aprendentes e suas características;
 - Conhecimento dos contextos educacionais, abrangendo desde os trabalhos do grupo ou da sala-de-aula, a gestão e as finanças dos distritos escolares, ao caráter das comunidades e culturas;
 - Conhecimento das finalidades, propostas e valores educacionais, e suas bases filosóficas e históricas.
- (SHULMAN,2004 p. 227-228).

O **conhecimento do conteúdo** fala especificamente da matéria objeto do ensino. A alfabetização e letramento, a matemática, história e geografia, ciências físicas e biológicas, as letras e linguística, educação física, artes, enfim, do conhecimento acerca da história da disciplina, sua constituição, o saber propriamente dito e como se relaciona com as demais áreas, correspondendo a tudo aquilo que diz respeito ao conteúdo em si – o conhecimento que, de acordo com o autor, era privilegiado nas políticas e práticas de formação de professores no século final do século XIX.

Já o **conhecimento geral pedagógico** refere-se àquilo que Shulman (2004) chama de conhecimento pedagógico: currículo, didática, avaliação do processo de ensino-aprendizagem, gestão de sala de aula, avaliação dos sistemas educacionais, etc. – o que teria ganhado ênfase no final do século XX. Embora estes dois tipos de conhecimento sejam os mais explorados pelo autor, há também outros componentes da base, de igual importância.

O **conhecimento curricular** diz respeito à compreensão dos currículos das instituições em que o professor atua, suas ênfases, objetivos, o domínio dos programas de ensino e dos materiais utilizados, do que é próprio de cada segmento.

O **conhecimento pedagógico do conteúdo**, como diz o autor, trata do amálgama que se encontra na interseção entre o conteúdo e os processos pedagógicos: como utilizar um em favor do outro, como transformá-los neste outro saber, que seria o saber próprio que designa a profissão docente, pois apenas o especialista em ensino seria capaz de acessar.

O **conhecimento dos aprendentes e suas características** está relacionado às tendências pedagógicas que compreendem que o contexto educacional influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem, e diz respeito às características e questões relativas ao grupo de aprendentes específico a que se pretende ensinar.

O **conhecimento dos contextos educacionais** relaciona-se com a estrutura educacional, tanto em âmbito micro, nas relações de sala-de-aula e comunidade escolar, quanto em relação ao sistema educacional, sua gestão, financiamento e questões relevantes à profissionalidade e exercício da docência.

O **conhecimento das finalidades, as propostas e valores educacionais**, trata dos saberes que dizem respeito à história da educação, sua filosofia, bem como a contribuição de outras áreas que, em conjunto, venham por dar um panorama educacional, como a sociologia, antropologia, psicologia, etc. Aquilo que Gauthier (2006) chama de *saberes das ciências da educação*: contribuições de outras áreas que ajudam a delinear o campo educacional.

- **Fontes de conhecimento**

Tais conhecimentos, que se organizam nas formas já apresentadas, seriam encontrados nas seguintes fontes: *Formação acadêmica em conteúdos disciplinares; Estruturas e materiais educacionais; Pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e Sabedoria que deriva da própria prática.*

A **formação acadêmica em conteúdos disciplinares** parte da ideia de que a fonte primária da base de conhecimento é o conhecimento do conteúdo: “o conhecimento propriamente dito, a compreensão, as habilidades e disposições que devem ser aprendidas pelas crianças em idade escolar” (SHULMAN, 2004, p.228). Esse conhecimento possui dois fundamentos: a constituição filosófica e histórica, do campo disciplinar e as literaturas e estudos na área, que devem levar em consideração a

compreensão tanto do campo educacional como do espaço escolar. Conforme aponta Shulman (2004),

Um professor é membro de uma comunidade escolar. Ele(a) deve compreender as estruturas das disciplinas, os princípios de organização conceitual, e os princípios de investigação que ajudam a responder dois tipos de questões em cada campo: Quais são as ideias e habilidades importantes neste domínio? e Como as novas ideias são adicionadas e as deficientes são abandonadas por aqueles que produzem conhecimento nesta área? Isso é, quais são as regras e procedimentos da boa formação e investigação acadêmica? (SHULMAN, 2004, p.228).

Assim, torna-se essencial a compreensão do que é central e do que é periférico na constituição do conhecimento do conteúdo e dos aspectos relacionados ao seu ensino, bem como uma compreensão profunda e abrangente de como se relaciona com outros aspectos da escolarização.

Outra fonte de conhecimento da base são as **estruturas e materiais educacionais** produzidos para fins do ensino, incluindo currículos, regulamentos, materiais avaliativos, organizações, legislações, mecanismos políticos, etc. De acordo com Shulman (2004), o trabalho docente necessariamente envolve usar e ser usado por estes elementos, de modo que devem ser profundamente conhecidos pelo professor, a fim de que “conheça o território” e tenha ferramentas e condições de implementar seus esforços em docência. No dizer de Shulman (2004),

Para avançar o foco da organização escolar, estruturas e materiais para ensino e aprendizagem são criados. Eles incluem o currículo, com seus escopos e sequências; testes e materiais avaliativos, instituições e suas hierarquias, seus sistemas implícitos e explícitos de regras e cargos; organizações profissionais de professores com suas funções de negociação, mudança social e proteção mútua; agências governamentais nos níveis municipal, estadual e federal; e mecanismos gerais de gestão e administração. Já que os professores funcionam necessariamente dentro de uma matriz criada por estes elementos, os utilizando e sendo por eles utilizados, se torna razoável que os princípios, políticas e fatos de seu funcionamento constituam uma enorme fonte da base de conhecimento. Não há a necessidade de afirmar que há uma literatura específica dessa fonte, embora certamente haja uma abundante literatura em pesquisas nestes domínios. Mas se um professor precisa conhecer o território do ensino, então é com o panorama destes materiais, instituições, organizações e mecanismos que deve se familiarizar. Estes incluem

ambos ferramenta de troca e condições de contexto que facilitação ou inibirão suas possibilidades de docência (SHULMAN, 2004, p.229).

A **formação acadêmica formal em educação** é outra fonte de conhecimento, e se refere à compreensão dos processos de formação e de ensino e aprendizagem. Se pensarmos na estrutura curricular da formação de professores do nosso país, enquanto o bacharelado estaria relacionado ao conhecimento dos conteúdos, a formação em educação corresponderia à licenciatura. Embora reconheça o lugar do conhecimento advindo das pesquisas empíricas, aqui Shulman enfatiza a importância do conhecimento teórico quanto ao que constitui uma boa educação:

Os aspectos normativo e teórico do conhecimento acadêmico para a formação em ensino são talvez os mais importantes. Infelizmente, os formuladores de políticas educacionais e desenvolvedores de equipe tendem a considerar apenas os achados de pesquisa empírica em ensino e aprendizagem como porções relevantes para a base de conhecimento acadêmico. Mas estes resultados de pesquisas, enquanto importantes e merecedores de cuidadosos estudos, representam apenas uma faceta da contribuição da formação acadêmica. Talvez as influências mais fortes e poderosas para os professores são aquelas que enriquecem suas imagens do possível: sua visão do que constitui a boa educação, ou como deve ser um jovem bem-educado, se tiver recebido as oportunidades e os estímulos apropriados (SHULMAN, 2004 p.230).

A fonte final da base de conhecimento, para Shulman (2004), é a **sabedoria da prática**, que ele considera a menos *codificada*, por se tratar, como o próprio termo evidencia, da sabedoria advinda da própria prática docente, e das máximas que a guiam. Como ele mesmo aponta,

Uma das mais importantes tarefas dos pesquisadores é o trabalho com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica da prática de professores competentes. Como já mencionado, muito dos conceitos de ensino expressos neste artigo derivam da coleta, análise, e início da codificação da sabedoria que emerge da prática entre ambos professores não-experientes e experientes (SHULMAN, 2004 p.232).

O autor comenta que existe uma espécie de amnésia individual e coletiva no ensino, já que as melhores criações de educadores acabam por se perder entre os pares,

tanto contemporâneos quanto futuros, porque tais práticas acontecem dentro das salas-de-aula, sem uma plateia de colegas como testemunhas.

Sobre este aspecto, Cochran-Smith (2012) chama atenção para o fenômeno que chama de “privatização da prática”. Segundo a autora, há muitos anos o ensino tem sido compreendido como uma atividade privada, individual, que acontece por trás de portas fechadas, entre as quatro paredes da sala de aula, distante de outros colegas, muitas vezes em contextos em que não há diálogo com os pares. Para ambos os autores, tal fenômeno é prejudicial para a formação e o desenvolvimento profissional docente, já que os professores, não dando a conhecer suas práticas, contribuem para a carência de trocas que poderiam trazer contribuição mútua. Daí a ênfase de Shulman na necessidade de investimento em publicações de casos de ensino como forma prioritária de conhecimento da prática, para que este conhecimento seja bem documentado e facilmente acessível. Ele acredita que educadores experientes frequentemente possuem conhecimentos práticos que vão além do que articulam.

Nessa linha, Cochran-Smith (2012) sugere o que chama de *desprivatização da prática*: um movimento de abertura aos pares das salas-de-aula, materiais, estratégias, experiências e demais elementos constitutivos da prática docente, de modo que possam aprender com as experiências uns dos outros.

- **Processo de mobilização dos conhecimentos**

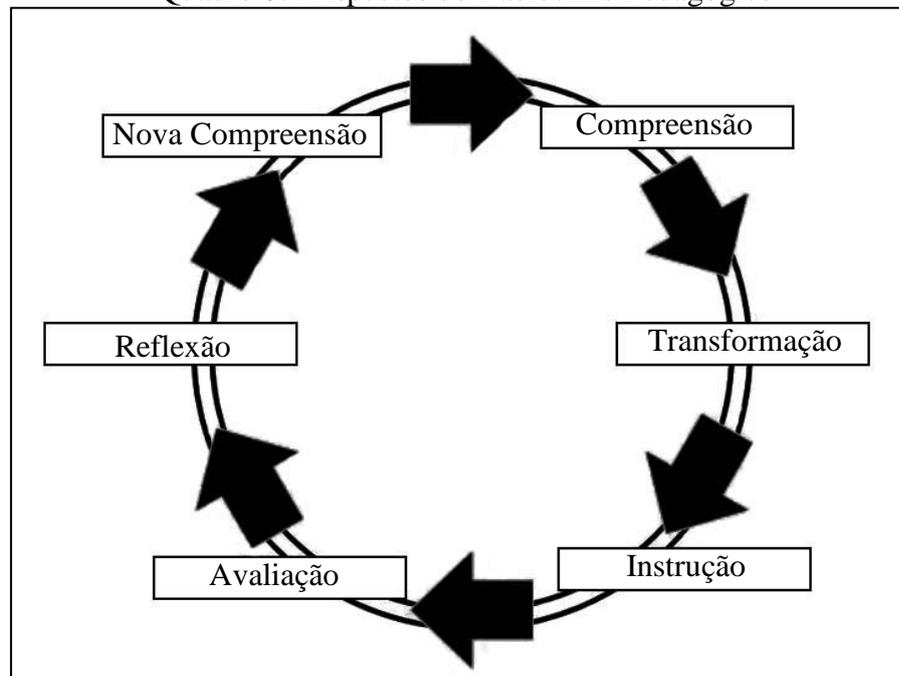
Todos os conhecimentos, em suas formas e fontes, que compõem a base de conhecimento profissional docente, são mobilizados através de um processo de raciocínio e ação pedagógica, que Shulman identificou e sistematizou a partir de fontes filosóficas e empíricas, baseado nos achados da pesquisa já mencionada, a fim de tentar compreender como se passa do status de *aprendente* ao de *ensinante*; de conseguir compreender uma matéria por si, para conseguir elucidá-la de novas maneiras.

Shulman compreende então o ensino como um processo racional, de acordo com a visão de Fernstermacher (1978, 1986 apud Shulman, 2004), de que o objetivo da formação docente não é doutrinar ou treinar professores para um comportamento prescrito, mas sim educá-los para argumentar audivelmente sobre suas práticas, bem como para exercer a docência com habilidade – o que exigiria tanto um processo de pensamento, quanto uma base adequada de conhecimentos com as quais argumentar.

Assim, Shulman (2004) compreende o ensino como um fenômeno cíclico, que tem início em um ato racional; segue para um processo de raciocínio; e culmina em performances de comunicação, elucidação, envolvimento, sedução; que aponta para um pensamento sobre todo o processo, até que este reinicie.

O raciocínio pedagógico, para Shulman (2004), tem início a partir de algum material textual, seja ele um artigo, um livro, uma ementa de curso, algo que engate o processo cíclico que vem a partir de então, e que é composto pelos seguintes aspectos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão, de acordo com a representação abaixo:

Quadro 07: Aspectos do Raciocínio Pedagógico



Fonte própria

O processo de raciocínio pedagógico inicia então com um ato de **compreensão**; isso porque, para Shulman (2004), ensinar é, antes de tudo, compreender os propósitos, a estrutura das matérias e as ideias dentro e fora da disciplina – como aquele assunto se articula com outros assuntos, com a sala-de-aula, e com os fatores externos, inclusive os contextos socioculturais dos estudantes.

As ideias compreendidas devem ser então **transformadas** de alguma maneira, para serem então ensinadas. Essa transformação tem início com uma preparação: a interpretação crítica e análise de texto, estruturação e segmentação, desenvolvimento de repertório curricular, clarificação de propósitos; a organização de um repertório representacional, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações, etc; uma *seleção* ou escolha, a partir de um repertório institucional que inclui modos de ensino, organização, administração e arranjos; e a *adaptação* e confecção de características discentes; e a transposição didática propriamente dita: como será organizado o repertório numa linguagem que os alunos compreendam. Inclui também a consideração de concepções, preconcepções, desconcepções, e dificuldades, linguagem, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidades, aptidões, interesses, auto-conceitos e atenção dos alunos.

A próxima etapa é a **instrução**, o momento do ensino propriamente dito. Envolve a performance observável da variedade de atos de ensino: gestão de sala de aula, apresentações, interações, trabalhos em grupo, disciplina, humor, perguntas, e outros aspectos do ensino, da descoberta e da investigação.

Findo o momento de ensino, passa-se à **avaliação**, que envolve as compreensões e incompreensões que um professor deve observar: a checagem da compreensão dos estudantes nas interações ao longo do momento de ensino; a testagem da compreensão dos estudantes ao fim de lições e unidades, através de provas e testes para prover feedback e notas; e, especialmente, a avaliação de sua própria performance, seguida de ajuste para as próximas experiências.

Segue-se então um momento de **reflexão**: o que um professor faz quando olha para o ensino e a aprendizagem que ocorreram. Engloba atos de revisão, reconstrução, reencenação e análise crítica da própria performance e a da classe, e fundamenta explicações em evidências.

Esse processo de avaliação e reflexão leva a uma **nova compreensão**, que Shulman considera um novo começo: a expectativa de que, através de atos de ensino, haja uma reestruturação e recompreensão daquilo para que, em um novo momento de ensino, haja um repertório maior de conhecimento estratégico de propósitos, da matéria, dos estudantes, do ensino e de si enquanto docente, fazendo com que a docência seja

continuamente um processo de aprendizagem a partir dos novos conhecimentos e da experiência.

Essa compreensão de que a aprendizagem da docência não se limita ao tempo de formação acadêmica é sistematizada por Cochran-Smith como “aprendizagem da docência ao longo do tempo”. Isso porque, de acordo com a autora, a aprendizagem da docência não ocorre necessariamente apenas num momento temporal específico, a partir do qual o sujeito encontra-se completo como professor, mas sim ocorre durante toda a trajetória profissional (COCHRAN-SMITH, 1993). Enquanto Shulman (2004) traz a ideia do *momento de reflexão* inerente ao processo de raciocínio e ação pedagógica, Cochran-Smith (2012) comenta que esta postura reflexiva – que chama de *postura investigativa*, não deve se limitar apenas a um momento específico de lugar e tempo no qual o professor olha para sua prática, mas sim constituir um hábito da mente, uma maneira de conhecer sobre ensinar carregada ao longo da vida:

Cochran-Smith e Lytle (1999) afirmam que ter a investigação como postura na formação docente é diferente de uma noção mais comum de investigação como sendo um projeto limitado no tempo, ou uma atividade discreta dentro de um curso de formação de professores ou uma oficina de desenvolvimento profissional. Para as autoras, os professores que já exercem a função e os professores em formação que assumem uma postura de investigação podem trabalhar coletivamente para gerar conhecimento local, teorizar sobre sua prática, interpretar e questionar a teoria e a pesquisa de outros (CAMPELO, 2016, p.104).

Embora a visão de Cochran-Smith sugira que não se tenha apenas um momento de reflexão sobre a própria prática, como coloca Shulman, e sim que esta postura investigativa seja inerente ao exercício da docência, ambos concordam que a prática docente exige esse processo contínuo de olhar para a própria prática e para a prática de seus pares, de repensar pressupostos e manter-se em um permanente processo de aprendizagem da docência.

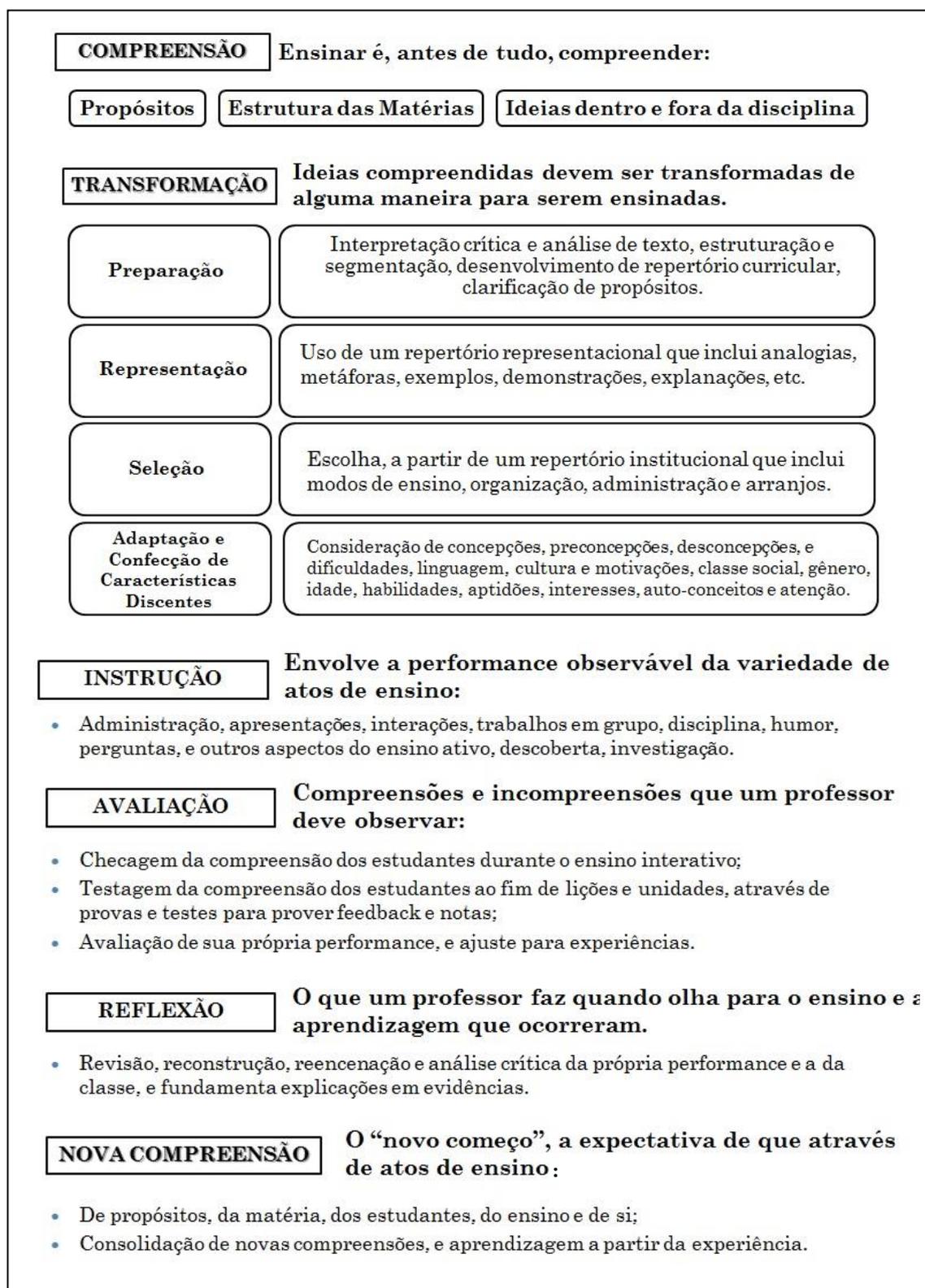
Os quadros a seguir resumem a organização, para Shulman (2004), das formas, categorias e fontes de conhecimento, e do processo de raciocínio e ação pedagógica:

Quadro 08: Formas, Categorias e Fontes de conhecimento, segundo Shulman.

FORMAS DE CONHECIMENTO	Conhecimento Proposicional	Princípios Máximas Normas
	Conhecimento de Caso	Protótipos Precedentes Parábolas
	Conhecimento Estratégico	Sabedoria da Prática
CATEGORIAS DE CONHECIMENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento do Conteúdo 2. Conhecimento Geral Pedagógico 3. Conhecimento Curricular 4. Conhecimento Pedagógico do Conteúdo 5. Conhecimento dos Aprendentes 6. Conhecimento dos Contextos Educacionais 7. Conhecimento das finalidades, propostas e valores educacionais e suas bases filosóficas e históricas 	
FONTES DE CONHECIMENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação acadêmica nas áreas de conhecimento 2. Materiais institucionais em torno do processo educacional 3. Pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizagem, ensino e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem 4. Sabedoria que deriva da própria prática 	

Fonte própria

Quadro 09: Esquema – Raciocínio e ação pedagógica



Fonte própria

Conforme comentado no capítulo anterior, Shulman (2005) chama de marcas pedagógicas aquelas características de um curso de formação inicial profissional que são encontradas no cerne do ensino daquela profissão, de maneira tão difundida que, encontrada em grande parte dos cursos de formação profissional daquela área, pode até mesmo chegar a determinar o que conta como conhecimento no campo, e como este será organizado, estruturado e ensinado. Estas marcas pedagógicas possuem níveis de organização diferentes e dizem respeito a tudo que envolva o processo de ensino de uma nova profissão, desde a arquitetura e disposição física dos ambientes de ensino-aprendizagem, até as estruturas curriculares e estratégias de ensino. Tais marcas se organizam ao redor de três dimensões, que Shulman (2005) denomina *pensar, atuar e agir com integridade*. A dimensão do *pensar* diz respeito aos conhecimentos e processos de raciocínio adequados à prática profissional; a dimensão do *atuar* diz respeito à prática profissional, no que se refere à sua atuação propriamente dita, ao fazer profissional; a dimensão do *agir com integridade* está relacionada às concepções éticas, filosóficas e políticas que norteiam a atuação profissional. Ele chama atenção para o fato de que, frequentemente, os cursos de formação inicial de uma profissão enfatizam uma ou duas destas dimensões, não sendo raro que pelo menos uma delas seja negligenciada ou tangenciada, visto que os cursos de formação inicial são orientados por escolhas curriculares que são, ao mesmo tempo, políticas e culturais, e acontecem em um espaço de tempo limitado que também influencia nessas escolhas.

Ao desenvolver suas reflexões acerca das marcas pedagógicas das profissões, e da importância que possuem, ao perpetuarem a cultura profissional e determinarem até mesmo a estrutura dos cursos de formação, e o que conta como conhecimento em um campo, torna-se possível imaginar que este movimento não seja unilateral. Se a cultura profissional determina o conhecimento de um campo, ao exigir determinadas marcas pedagógicas para que possa ser reproduzida na formação profissional, pode-se então supor que o conhecimento, quando bem estruturado, organizado, desenvolvido e apreendido na formação de professores, possa levar a uma desconstrução de tais marcas, a fim de construir uma cultura profissional docente que dê conta das demandas de formação e desenvolvimento docente na sociedade contemporânea – premissa a partir da qual olharei, no próximo capítulo, para a compreensão de estudantes recém-egressos

do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, a respeito das marcas da cultura profissional em seu processo inicial de formação docente.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este trabalho tem por objetivo investigar as marcas da cultura profissional na formação de professores, a fim de buscar compreender de que maneira o curso de Pedagogia, enquanto formação inicial docente, especificamente o curso de Pedagogia da FE/UFRJ, favorece a aproximação entre o curso e a profissão docente e sua cultura profissional, na visão de recém-egressos. Neste sentido, se propõe a conversar com sujeitos recém-egressos de tal curso que, tendo finalizado a graduação entre os anos de 2013 e 2016, ao menos parte deles vivenciam o processo de inserção profissional. Isso porque como o objetivo está em olhar para o curso de formação inicial, procurou-se evitar quem já tivesse atuação profissional tal que, por tempo de imersão no campo da profissão, estivesse impregnando-se das marcas da experiência. Por este mesmo motivo, foram determinados como critérios de seleção, além do período de colação de grau, sujeitos que tenham tido no curso de Pedagogia da FE/UFRJ sua formação inicial docente, sem que tenham realizado qualquer tipo de formação docente anterior (curso Normal, Normal Superior ou Licenciatura), ou estágios remunerados na educação básica ao longo da graduação.

O quadro de sujeitos foi montado a partir dos critérios mencionados, de modo que, considerando as possibilidades de formação em um contexto universitário, com ensino, pesquisa e extensão, pelo menos um dos sujeitos tenha participado de uma dessas atividades, indo além do percurso obrigatório do curso, e pelo menos dois desses sujeitos tenham frequentado apenas o mínimo requisitado pela grade curricular para colação de grau, restringindo a experiência na graduação aos requisitos obrigatórios do curso. Assim, buscou-se os sujeitos a partir dos contextos, nominalmente: Programa de Monitoria, de Extensão (PIBEX); Movimentos Estudantis, mais especificamente Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPed); Programa de Iniciação Científica (PIBIC); e Programas de Iniciação à Docência, tanto no Ensino Fundamental (PIBID EF) quanto na Educação Infantil (PIBID EI). Trata-se, assim, de uma seleção intencional e particular, já que foram buscados sujeitos que atendessem a todos os requisitos.

Quadro 10: Quadro de Sujeitos/Contexto

CAPed	Monitoria	PIBEX	PIBIC	PIBID EF	PIBIC EI	BÁSICO
1	1	1	1	1	1	2
Total de 8 sujeitos						

Fonte: Dossiê da pesquisa

Uma vez determinados os critérios e a quantidade de sujeitos por contexto, foi enviado e-mail para coordenadores dos programas PIBEX, PIBIC, PIBID EF e PIBID EI, solicitando indicações de ex-participantes que atendessem aos requisitos da pesquisa. Sujeitos dos demais contextos foram identificados a partir da minha rede de contatos, com auxílio das redes sociais, notadamente do grupo “Pedagogia FE/UFRJ (Estudantes)”, alocado no Facebook.

Enquanto o grupo ia se constituindo, foram esboçadas as questões que comporiam o instrumento de coleta de dados. Optou-se pela entrevista semi-estruturada, com questões que orientassem a fala dos depoentes. A fim de afinar o instrumento de coleta de dados, realizou-se um pré-teste com uma colega. Atendendo a todos os critérios estipulados para os sujeitos da pesquisa, e tendo participado ao longo de sua formação inicial do PIBID EF, do CAPed e de Iniciação Científica, o conteúdo da entrevista levou-me a entender que deveria considerá-la como integrante do conjunto de depoimentos, pois não apenas ajudou a apurar algumas questões, mas forneceu dados importantes para a pesquisa.

O grupo final de sujeitos é constituído por 8 (oito) egressos do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, sendo apenas um do sexo masculino, e todos os demais do sexo feminino. Todos realizaram a colação de grau entre os anos de 2013 e 2016, e suas idades compreendem a faixa etária de 23 a 50 anos, tendo maior prevalência sujeitos entre os 23 e 26 anos. Nenhum dos sujeitos realizou curso normal ou outro curso de licenciatura; todos tiveram na graduação sua formação inicial docente. Destes, quatro encontram-se atualmente inseridos na profissão docente, realizando a inserção profissional na educação básica, sendo os quatro alocados na Rede Pública, no Município do Rio de Janeiro, de acordo com o quadro a seguir, que grifa, dentro dos contextos frequentados, aquele que justificou inicialmente sua seleção para o grupo:

Quadro 11: Quadro de Sujeitos

Identificação do sujeito	Sexo	Idade	Ano de colação	Contextos frequentados	Trabalha com docência
AM	F	31	2014	-	Não
CN	F	50	2013	Extensão	Sim
DZ	F	27	2015	CAPed Extensão Iniciação Científica	Não
EP	M	25	2015	Iniciação Científica	Sim
FL	F	25	2015	CAPed PIBID EF PIBIC	Não
JF	F	25	2015	PIBID EI	Sim
MS	F	26	2016	Extensão Monitoria Iniciação Científica	Não
VM	F	35	2016	-	Sim

Fonte: Dossiê da Pesquisa

As narrativas dos sujeitos, resgatando informações a partir de sua memória, constituem os dados desta pesquisa. Ora, a memória não necessariamente é limitada à narração fiel de dados factuais, tais quais ocorreram, e sim pode incluir uma série de fatores subjetivos, relacionados à experiência e à identidade do sujeito; pode, muitas vezes, nos trair, sendo seletiva e ressignificada a partir de sentimentos e de interpretações. De acordo com Abrahão (2003):

Esta [a memória] é o componente essencial na característica do(a) narrador(a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo. Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim,

compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. (...) Esse ressignificar os fatos narrados nos indica que, ao trabalharmos com memória, o estamos fazendo conscientes de que tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não (ABRAHÃO, 2003, p.86 e 89).

Assim, é necessário o cuidado em buscar compreender e situar as memórias dos sujeitos, sabendo-as imbuidas de uma série de processos que possam ressignificar as experiências.

Exercício de igual importância foi olhar para as entrevistas enquanto pesquisadora, buscando distanciar-me por estar na condição de também recém-egressa do mesmo curso que os sujeitos da pesquisa, tendo com eles partilhado experiências e situações similares, após ter transitado cada um dos contextos oferecidos pela Universidade, à exceção do PIBID, ao longo do curso, possuindo assim minhas próprias impressões e inquietações acerca de minha formação inicial. Para tal, busquei realizar o estranhamento de minha própria memória, não só ao longo das entrevistas e análises, mas em toda a realização deste trabalho, principalmente – e muito mais enfaticamente – ao lidar com os depoimentos. Ocupei-me de transcrever pessoalmente todas as entrevistas, visto que se trata de um grupo reduzido, a fim de obter maior familiaridade com os sujeitos e seus depoimentos, para trabalhar com suas falas, e não com os meus pensamentos e minhas próprias reflexões, a partir da conversa que se estabeleceu. Das entrevistas já realizadas e transcritas, foi realizada inicialmente a leitura de cada uma delas por três vezes; a primeira leitura, para tomar ciência do contexto; a segunda, conferindo com o áudio, para garantir a fidedignidade da informação; e a terceira vez, em um processo de organização primária dos dados. A partir de então, as falas foram inúmeras vezes visitadas, a fim de compor a sistematização dos dados.

Para que fosse favorecido esse processo de analisar as falas a partir das memórias dos depoentes, mantendo minhas próprias vivências externamente às inferências, foram organizados quadros, num movimento de artesanato intelectual.

Para cada pergunta da entrevista, foi elaborado um quadro, contendo campos com os nomes dos sujeitos da pesquisa, e suas respectivas falas, de acordo com o modelo abaixo:

Quadro 12: Exemplo da tabela modelo de sistematização das respostas:

Quais âmbitos você frequentou na Faculdade, durante sua graduação, fora da grade curricular obrigatória?

AM	CN	DZ	EP
Nenhum	Extensão/PIBEX	CAPed Extensão/PIBEX Iniciação Científica/PIBIC	Iniciação Científica/PIBIC
FL	JF	MS	VM
CAPed PIBID EF Iniciação Científica/PIBIC	PIBID EI	Extensão Monitoria Iniciação Científica	Nenhum

Fonte: Dossiê da Pesquisa

Em relação às perguntas que exigiram maior elaboração, na arrumação das respostas dentro do campo de cada sujeito, foram incluídas todas as considerações do mesmo sobre aquela questão, ao longo de toda a entrevista, não limitando-se apenas às respostas dadas no momento da pergunta.

Após a montagem de cada quadro, foram listados os elementos recorrentes, as aproximações, assim como as dissonâncias e possíveis contradições. Num último movimento, foram destacados das falas dos sujeitos aquilo que fosse referente a cada contexto transitado, a fim de observar se, dentre os que falaram sobre, houve consonâncias e dissonâncias.

Tal arrumação permitiu a identificação das evidências e relevos, das convergências e divergências, aproximações e afastamentos. Algumas questões foram extensamente comentadas, como o fato de predominar, na estrutura curricular do curso, as disciplinas como locus de formação; e também o lugar das práticas de ensino, que aparecem quase como uma unanimidade entre os sujeitos. Há divergências, porém, no que tange às experiências individuais, que variam com a especificidade de cada prática, a escola alocada, e as práticas e a convivência, tanto com os professores da Universidade que supervisionam as práticas, quanto com os professores regentes que acolhem os estudantes na escola – fatores que parecem influenciar diretamente na formação desses sujeitos e em suas impressões sobre a docência.

A respeito dos contextos transitados, alguns apontamentos ganham relevo no que tange à importância para a docência, independente de terem sido ou não transitados, como no caso do PIBID, onde mesmo os sujeitos que não o frequentaram reconhecem, em momentos distintos de suas falas, tendo importância tal, que lamentam não terem tido a oportunidade de integrar, prevalecendo a ideia de que a participação no programa favorece a aprendizagem da docência. Essa questão aparenta aparecer diretamente em contraponto à impressão de insuficiência do estágio enquanto momento de aproximação com a atuação docente. Enquanto o PIBID apareceu com alguma frequência na fala dos sujeitos, houve contextos que sequer foram mencionados até que fossem diretamente questionados, como foi o caso da monitoria – cujo programa traz, em seu edital, a ideia de que é compromisso do professor que realizará acompanhamento do estudante orientar o bolsista a fim de estimular o interesse pela carreira docente.

Já no caso da extensão houve grande divergência: há quem considere tal experiência o fator determinante para a constituição de sua docência, enquanto há quem teça críticas sérias a respeito do lugar em que é colocado o bolsista PIBEX. Tais divergências, no entanto, podem ser explicadas a partir da natureza dos projetos integrados por cada sujeito, sendo ou não concretizados em âmbitos de exercício da docência, e evidenciam também uma outra questão que predominou nas falas dos oito sujeitos: a postura e a docência dos professores formadores, como parâmetros de referência do que constitui um professor, bem como a coerência (ou ausência de) entre discurso e prática. Outro lugar comum girou acerca da impressão de desintegração entre teoria e prática, questão amplamente debatida no cenário educacional, nos campos de currículo e formação de professores.

A análise dos dados permitiu depreender assim três eixos de discussão: i- a força/fraqueza das disciplinas; ii- a convivência com professores formadores e suas práticas; e iii- o lugar das práticas de ensino.

3.1 A força/fraqueza das disciplinas

Pesquisas recentes sobre os cursos de formação de professores vêm demonstrando que as disciplinas ocupam a maior parte dos currículos. Gatti (2010) traz, após analisar currículos de 71 cursos presenciais de Pedagogia, em nível superior, nas

cinco regiões do país, de instituições públicas e privadas, que apenas 5,9% correspondem a “Atividades Complementares”, que ao lado de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (7,0%), correspondem a apenas 12,9% do currículo. Os demais 87,1% são dedicados a disciplinas, divididas pela autora nas seguintes categorias: Fundamentos teóricos da educação; Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; Conhecimentos relativos à formação profissional específica; Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino; e Outros saberes.

A natureza predominantemente disciplinar dos cursos de Pedagogia lega às disciplinas uma força formativa passível de deixar marcas significativas na formação docente. De fato, todos os sujeitos entrevistados trouxeram à tona alguma questão relacionada às disciplinas cursadas. Há o reconhecimento da importância dos conhecimentos nelas apresentados para aprendizagem e exercício da docência, porém mais forte ainda é a impressão de que apenas as disciplinas, referenciadas como excessivamente teóricas, não foram suficientes para preparar para a inserção profissional:

Tivemos muito texto, muita teoria. Isso é tudo muito bom, mas o que vou fazer com aquilo tudo quando estou na sala de aula? (...) Então eu questiono muito a minha formação. Sei que vão querer me matar se me ouvirem falar isso, mas a faculdade me ensinou a saber das coisas, não a saber fazer as coisas. Faz sentido? (AM)

As primeiras disciplinas do curso, as de fundamentos, foram me contextualizando sobre o cenário da Educação Brasileira, e me inserindo um pouco no curso. Ainda não tinha essa ideia de docência, porque não tinha nenhuma disciplina falando sobre isso. (FL)

A parte teórica foi muito rica, um quadro de disciplinas teóricas completo, a gente teve acesso a professores que são referência no país, o currículo foi bem rico. (MS)

As falas expostas exemplificam também outra recorrência: a distância entre as disciplinas e o contexto de atuação, no início do curso, que tem em seus primeiros períodos acadêmicos uma grade voltada para as disciplinas de Fundamentos da Educação. No caso do curso em questão, trata-se de conhecimentos que Gauthier (1998) chama de “saberes das ciências da educação”, e que abrangem disciplinas como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, etc.

Na classificação da base de conhecimento profissional docente de Shulman (2004), tais conhecimentos alojam-se no que ele chama de conhecimento das finalidades, as propostas e valores educacionais, onde encontram-se os saberes de outras áreas que, juntas, ajudam a traçar o panorama educacional, e que tratam também daquilo que Gatti et al (2016) chama de *saber proposicional* – o *saber que* – dentro do conhecimento profissional. A preocupação de Shulman, no contexto da base de conhecimento que inclui tais saberes, está em classificá-la e em desenvolver meios de acessá-la e mobilizá-la no processo de raciocínio e ação pedagógica. Nisto consistiria então a aprendizagem da docência. Embora estes saberes constituam a base e tenham seu lugar para o autor, assim como saberes de outras ordens já apresentados no capítulo anterior, a ênfase de Shulman está em olhar para uma formação sólida no conteúdo a ser ensinado, que ele chama de conhecimento do conteúdo; no conhecimento dos processos pedagógicos, que envolvem os saberes da pedagogia; e no conhecimento pedagógico do conteúdo: um amálgama entre conteúdo e pedagogia que seria então o domínio específico do professor. Atentando para a importância de tais saberes, entretanto, Shulman não aponta qual seria o momento formativo mais adequado, na aprendizagem inicial da docência, para alocar cada um deles; enfatiza, porém, que a base de conhecimento está no cerne de uma das dimensões da formação profissional: o *pensar*, que diz respeito aos saberes que constituem a base, e à forma correta de mobilizá-los no raciocínio adequado dentro da profissão.

O formato em que o currículo do curso se apresenta, de acordo com o apontado pelos estudantes, no qual as disciplinas iniciais fundamentam o amálgama de conhecimentos de outros campos para delinear o campo educacional, completamente afastado do contexto escolar, parece estar em consonância com a impressão de afastamento da realidade profissional mencionada na introdução deste trabalho, quando

comentada a ausência de rito ou de elementos que ajudem o estudante a desenvolver a sensação de pertencimento à classe profissional no curso em questão.

De acordo com Gatti (2010) em sua já mencionada pesquisa, o ciclo básico dos cursos de Pedagogia tende a ser formado inicialmente por essas disciplinas de fundamentos, seguindo à medida em que o curso avança para disciplinas que envolvem outros tipos de saberes, desde aqueles relativos aos sistemas educacionais, à formação específica profissional e às modalidades e níveis de ensino, além de saberes de outra natureza.

No caso específico do curso de Pedagogia oferecido na FE/UFRJ, conforme mencionado anteriormente, este está organizado em três núcleos estruturantes: Núcleo de estudos básicos; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e Núcleo de estudos integradores. Enquanto os dois primeiros dizem respeito às disciplinas, o terceiro núcleo, de estudos integradores, envolve as atividades acadêmicas complementares, que incluem:

- a) participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição;
- b) participação em atividades práticas, de modo a desenvolver vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificações de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.

(PPC FE/UFRJ, 2014, p.30).

Verifica-se, assim, que o próprio Projeto Pedagógico de Curso prevê a importância e necessidade de atividades que fujam do conjunto de disciplinas. O currículo está estruturado de tal maneira a abranger, na grade obrigatória, 90 horas de atividades que incluem disciplinas de livre escolha e atividades de extensão. Não havia, no entanto, até o segundo semestre de 2015, um momento específico da grade curricular destacado para isso¹². A duração recomendada para a integralização do curso é de 9 períodos para o diurno, e 10 períodos para o noturno, estruturados de tal maneira que cada período possua carga horária distribuída entre cinco disciplinas e, em alguns destes

¹² A partir do segundo semestre de 2015, a estrutura curricular do curso sofreu alterações, passando a incluir na grade horária momentos determinados para a realização das atividades optativas em extensão, de acordo com os fluxogramas em anexo.

períodos, atividades acadêmicas optativas de escolha condicionada e de grupo de extensão, tal qual os exemplos abaixo:

Quadro 13: Estrutura curricular do primeiro período do curso de Pedagogia da FE/UFRJ (até o primeiro semestre de 2015)

1º Período			
Disciplina	Créditos	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática
História da Educação no Mundo Ocidental	4	60	0
Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	4	60	0
Psicologia do Desenvolvimento e Educação	4	60	0
Fundamentos Sociológicos da Educação	4	60	0
Introdução ao Pensamento Científico em Educação	4	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas	3	45	0

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA/UFRJ. Disponível em: <https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/B137164D-92A4-F79F-3C28-DD379D8B0991.html>

Quadro 14: Estrutura curricular do segundo período do curso de Pedagogia da FE/UFRJ (a partir do segundo semestre de 2015)

2º Período			
Disciplina	Créditos	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática
História da Educação Brasileira	4	60	0
Filosofia da Educação Contemporânea	4	60	0
Psicologia da Aprendizagem e Educação	4	60	0
Sociologia da Educação Brasileira	4	60	0
Antropologia na Educação	4	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas (Escolha Condicionada)	3	45	0
Atividades Acadêmicas Optativas (Grupo Extensão)	1	45	0

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA/UFRJ. Disponível em: <https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/B137164D-92A4-F79F-3C28-DD379D8B0991.html>

Ora, o curso é oferecido nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), de modo que os alunos matriculam-se em um turno específico. Há a possibilidade de cursar disciplinas em turnos diferentes daquele de origem. No entanto, com a inclusão de cinco disciplinas por período, sendo cada uma oferecida em um dia da semana; e a semana letiva compreendendo os dias úteis (segunda-feira a sexta-feira), o aluno que deseja

seguir a duração recomendada precisa dispor de tempo além de seu turno, o que nem sempre é possível. Tal problema se agrava quando se trata das práticas de ensino, que totalizam cinco componentes curriculares, e incluem o momento da disciplina em sala de aula, e o momento de imersão em campo – que também devem ocorrer em um momento além daquele do turno do aluno. Assim, não raro, os estudantes fragmentam suas grades curriculares, extrapolando o tempo recomendado de integralização do curso. Se a própria estrutura curricular mínima disposta de acordo com o recomendada pela FE/UFRJ, cujo curso não se coloca como integral mas que, pela disposição da estrutura curricular recomendada, sugere a realização de atividades fora de seu turno, o aluno que, por motivos alheios – frequentemente, devido à necessidade de trabalhar paralelamente à graduação – não disponha de tempo fora de seu turno de origem, fica prejudicado em relação às possibilidades de transitar por outros contextos da Universidade:

Trabalhei durante a graduação em loja de shopping porque o shopping era perto da faculdade e porque pagava muito melhor que escola. Um estágio em escola paga 300, 400 reais e você trabalha correndo atrás de criança, trocando fralda, e na loja eu tirava um mínimo e mais comissão, além dos benefícios, então era 1.500 por mês, mais a passagem, e eu não podia largar. Trabalhava de dez às cinco, só tinha tempo de me trocar e comer alguma coisa no shopping mesmo e ir para a aula. Como é que eu ia arrumar tempo para fazer pesquisa? Extensão? PIBID? Impossível! Já tive que tirar férias no trabalho para poder fazer os estágios obrigatórios... (AM)

Não trabalhei ao longo da graduação, então tive tempo de participar de muitas coisas. Se tivesse trabalhado, não teria tido tempo de participar do Centro Acadêmico, e principalmente da pesquisa, porque praticamente todas as reuniões de grupos de pesquisa são de tarde, e eu era do turno da tarde. Tive que puxar disciplinas da manhã e da noite para poder liberar as tardes das pesquisas. (DZ)

Neste caso, a entrevistada AM representa um grupo de estudantes que não teve a chance de participar de outros contextos acadêmicos, devido à necessidade de trabalhar

ao longo do curso de pedagogia. Já DZ faz parte do grupo que, pela ausência de tal necessidade, dispôs de tempo para participar de outras atividades, como o Centro Acadêmico e grupos de Pesquisa. Esses dois extremos são frutos do efeito da estrutura do curso. Ora, um curso que se organiza de tal maneira que a grade curricular inclua 45 disciplinas obrigatórias, e um quadro de 50 disciplinas complementares disponíveis dentre as quais os alunos podem escolher aquelas que cursarão (observando o mínimo de 9 créditos obrigatórios) de modo que, quando da graduação, tenham cursado uma carga horária mínima de 3.435 horas, tem nas disciplinas uma força formativa descomunal.

Essa força, no entanto, transforma-se em fraqueza, quando a estrutura curricular prevista, embora flexível quanto à inexistência de pré-requisitos disciplinares, dificulta as possibilidades de acesso de estudantes ao contato com outros contextos acadêmicos, que favoreceriam a aproximação entre os estudantes e a cultura profissional, visto que, de acordo com as falas trazidas das entrevistas, e conforme traz Gatti (2010), da maneira como são estabelecidas, tais disciplinas aparentam ser insuficientes para a formação docente:

Um grande número de ementas registra frases genéricas, não permitindo identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo no conjunto de 28,9% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as ementas é que esta formação é feita de forma ainda muito insuficiente, pelo grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorizações mais abstratas (GATTI, 2010, p.1370).

Ora, afirmar que a privação da oportunidade de transitar por contextos acadêmicos diferenciados constitui uma fraqueza dentro de um currículo que tem sua força justamente em sua natureza disciplinar, pode parecer contraditório. No entanto, os próprios sujeitos entrevistados fazem menção à importância de tal movimento exterior às disciplinas, em sua formação docente:

A pesquisa, acho que me ajudou a criar uma atitude de problematização e reflexão, e me ajudou a estudar. A gente acha que

sabe estudar, mas no fim das contas meio que não sabe. A pesquisa me ensinou a buscar e selecionar informações, a elaborar conhecimento. Então me ajuda a organizar, sistematizar e compreender meu próprio conhecimento sobre a docência. (DZ)

Como pedagoga docente, o que influenciou mais foi o PIBID. (FL)

No CAPed, esse contato com pessoas mais novas na Universidade e você tendo que apresentar isso, foi o que mais me aproximou da docência. (DZ)

Por uma questão pessoal, sempre fui insegura e a extensão me mostrou o tamanho da minha capacidade. (CN)

Todo o meu movimento na graduação foi importante. Mas posso dizer com certeza que a Extensão teve um papel fundamental no meu “ser professora”. (CN)

A experiência na pesquisa foi importante, mesmo porque minha orientadora foi a figura docente mais importante da minha formação na Faculdade de Educação. (EP)

O que identifico mesmo como o diferencial foi o PIBID, justamente, por propor essa associação entre teoria e prática, escola e universidade, o que os estágios não me proporcionaram muito. (FL)

Fiquei muito tempo no PIBID, então estou muito marcada pelo PIBID. Então não sei nem como seria se fosse diferente, sabe? Por isso foi muito bom, minha formação foi construída junto com o PIBID. (FL)

Da mesma maneira, os sujeitos apontaram o não ter passado por determinados contextos, como fragilidade em sua formação:

Sinto falta de ter vivido mais a Universidade. Das pesquisas, etc. (MS)

O PIBID acho que teria suprido a carência que eu tenho na minha formação, que faz com que eu me sinta professora mas não me sinta capaz de assumir uma turma. (MS)

Mas acho que se tivesse participado do PIBID e se eu soubesse de como a minha formação seria carente na prática, teria feito diferente. (AM)

Acho que se eu tivesse participado do PIBID, que lida diretamente com a docência, teria sido diferente. (...) vi algumas colegas de curso fazendo PIBID e elas faziam atividades, pensavam a questão de como se posicionar em sala, criar coisas, achei aquilo muito maneiro, acho que se tivesse me aproximado do PIBID teria tido uma formação docente mais investida. (DZ)

Eu queria ter tido experiências mais voltadas para a sala de aula mesmo, como o PIBID. Acho que seria uma profissional melhor. Mas foram poucas e isso não foi suficiente quando entrei em sala de aula pela primeira vez. (VM)

Cruz & Arosa (2014), comentam que após as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006:

No tocante à carga horária, as diretrizes preveem 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos; 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (CRUZ; AROSA, 2014, p. 41-42).

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, reconhecem, assim, a importância e necessidade de participação em âmbitos como a iniciação científica, extensão e monitoria – ainda que, em termos de carga horária, o espaço mínimo a ser dedicado para isto nos cursos não chegue a 3,2% do curso, em contrapartida às disciplinas, que ocupam 87,5%. Assim, observa-se que não se trata de uma questão do curso em si, mas de uma questão da sua proposta de formação inicial docente.

Com as Diretrizes Curriculares estipulando um percentual tão alto da carga horária do curso voltada para as disciplinas, reservando apenas 9.3% da carga horária para os estágios e práticas de ensino em locus de atuação profissional (escolas e demais instituições educacionais), e uma carga horária muito reduzida de atividades profissionais, pode-se entender que a ênfase no *pensar*, conforme entendido por Shulman (2005), enquanto processo de raciocínio necessário para exercer as atividades inerentes à profissão, constitui uma marca pedagógica dos cursos de Pedagogia, sendo assim forte elemento constituinte da cultura profissional docente.

3.2 A convivência com professores formadores e suas práticas

Nóvoa (2009) sugere que a formação de professores deva partir, entre outros fatores, de uma relação entre os estudantes dos cursos de formação docente e professores mais experientes:

A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens (NOVOA, 2009, p.5).

Isso porque, de acordo com o autor, esta convivência entre professores experientes e professores novatos é o que garante que estes tenham contato com a profissão docente em si, e aprendam de fato o que é a docência.

Cochran-Smith (2012) comenta que a aprendizagem da docência é algo que não ocorre pontualmente. Apesar de existir um marco temporal de início de tal trajetória, esta não se esgota a ponto de, findo um curso inicial de formação, o sujeito já estar perfeitamente pronto e apto a exercer a docência da maneira mais eficiente possível. Do

contrário, para a autora, a aprendizagem ocorre ao longo da vida profissional, e depende diretamente do contato entre professores novatos, e aqueles mais experientes:

Aprender a ensinar é algo que ocorre com o tempo, e acontece quando novos professores trabalham na companhia de professores mais experientes, que continuam também aprendendo a ensinar. Esta posição contrasta dramaticamente com a ideia de algumas correntes de políticos educacionais e outros envolvidos em abordagens alternativas à formação de professores, que acreditam que os professores deveriam saber ensinar efetivamente no minuto em que entram em sala-de-aula. (...) Este tipo de pensamento falha em reconhecer que a aprendizagem da docência leva tempo, e nunca tem fim (COCHRAN-SMITH, 2012, p.122)¹³.

Ao longo das entrevistas, embora o foco fosse inicialmente olhar para a contribuição dos âmbitos acadêmicos que os sujeitos percorreram para sua formação docente, esta questão se destacou, sendo recorrente em suas falas a importância de seus professores formadores, em relação às próprias práticas docentes:

A troca com outros graduandos, a convivência com os professores e suas práticas, os debates, os seminários, enfim todo o movimento e toda a ideologia da faculdade foram de grande importância. (CN)

Acho que os professores influenciam muito nessa questão de você se sentir alguém consciente da docência ou não, com a sua própria prática. (DZ)

Minha visão de um ser chamado de Professor não foi construída somente sobre a teoria presente na academia e sim em uma combinação da teoria com a prática de alguns professores presentes na faculdade, aqueles que realmente mantinham uma relação harmoniosa entre as teorias que apresentavam e suas práticas pedagógicas no cotidiano com os alunos. (EP)

¹³ Do inglês. Tradução livre.

Meio que me espelhei em alguns dos professores que conheci na faculdade. E acabei interiorizando minha visão do ser docente com a imagem destes professores. (EP)

Minha orientadora foi a figura docente mais importante da minha formação na faculdade de Educação. Tento ser um professor tão acolhedor com meus alunos quanto ela foi pra mim. (EP)

Não apenas o contato com os professores da Universidade foi citado com frequência. Os sujeitos também trouxeram os professores regentes de escolas que os receberam nos estágios, como importantes no processo de aprendizagem da docência:

Teve um (estágio) que fiz de normal, na Escola Estadual XXX. Fiquei na sala com a professora Y, ela dava aula de Projeto Político Pedagógico e Práticas Pedagógicas, que foi o que acompanhei. Aprendi mais com que ela do que com a maior parte da graduação. Desde coisas práticas, como painel integrado, montar quadro, essas coisas, até exemplos de situações que ela vivia no seu outro emprego, que dava aula pra educação infantil. Ela levava recursos, ensinava os alunos do normal a utilizar esses recursos, e assim aprendi a lidar com muita coisa que não sabia. (AM)

É interessante que não penso sobre isso normalmente. Mas, quando situações assim ocorrem me veem situações que presenciei com os professores no estágio e na faculdade e como eles lidaram com elas. Em saía justa, lancei mão das soluções que vi os professores utilizarem. (CN)

Entre os estágios, o de séries iniciais, porque era no Colégio Z e porque a professora da turma sempre tirava um tempo depois da aula para explicar as coisas. Ela explicava as atividades do dia, intervenções que fazia com as crianças, falava sobre elas. Então era como se a aula que a gente assistia ela dar, fosse uma aula pra gente de como ser professora. Tipo como se a gente vivesse o "exemplo", a

situação, e depois ela explicava: “isso aconteceu por causa disso. Nessa hora o menino disse tal coisa, eu agi assim por isso”. Ela mesmo reconhecia às vezes, “agi assim mas acho que seria melhor ter agido assim”. Isso ajudava a gente a entender que por mais que parecessem reações reativas as da professora, elas não eram sem sentido, não era instinto, ela agia pedagogicamente. E explicava pra gente. Então acho que se tiver que pensar em algo da faculdade que às vezes lembro e que me ajuda, são algumas situações que vivi no Colégio Z. (VM)

Assim, embora afirmem a carência do contato com a escola enquanto âmbito de atuação, os sujeitos destacam o movimento de perceber seus próprios professores como exemplos de prática docente, tanto pelos exemplos positivos, como o citado acima, quanto no sentido de práticas com as quais não concordam:

Quando um calouro chega, a gente já diz logo quais professores não pegar. Tem muito professor ruim, que enrola. Tem professor que falta muito, ou que inventa seminários e trabalhos em grupo para não dar aula. Tem professor rígido e incompreensivo. Tem professor incoerente, que prega uma perspectiva mas que age em outra completamente diferente. Tem uns que são até caricatos na Faculdade. Fugi ao máximo desses professores, porque como não tive tempo de investir direito na minha formação por causa do trabalho, meu tempo na faculdade eu queria aprender. Mas nem sempre dava e tinha que fazer com eles. E esses professores acabam, em conjunto, resumindo e personificando a professora que eu não quero ser. (AM)

Tem sempre a questão de que quem tá controlando a turma é o professor, na sala de aula você é aluno, tem que ficar quieto no seu canto ouvindo, sempre vi e vivi isso na faculdade. (...) Desde o primeiro período as aulas são assim, você fica ali quietinho, o máximo que fala é no momento de dúvida ou expor opiniões quando pedem, ou de seminário. (DZ)

Tive professores que usam o seminário para matarem tempo e terem menos trabalho, tanto para planejar aulas quanto para dar aulas, tem alguns que a maior parte do período é de apresentação de seminários. (...) Tem quase um acordo tácito de os alunos fingirem que apresentaram o conteúdo, o professor finge que foi tudo bem, dá a matéria como dada, e no fim das contas o objetivo, que era o conhecimento, fica de lado. É só uma questão de cumprir carga horária. (DZ)

*As práticas de ensino lá do curso contribuíram de alguma forma, mas não muito, pois a prática de Ensino Fundamental, que é o segmento que eu atendo hoje, foi traumática, aprendi muito o que *não* fazer. (JF)*

[No estágio de Educação Infantil] Não tinha um envolvimento nos processos de aprendizagem porque na maior parte das vezes a gente nem sabia qual era o propósito das atividades, não sei nem se a professora sabia ou se era só preenchimento do tempo. Não é criticando, nem dizendo que era desorganizado. É que não havia um diálogo, uma explicação. Mesmo quando eu perguntava, as respostas eram óbvias, tipo "Por que essa atividade com tinta?", a resposta era "porque é tempo de aula de artes". O que eu queria saber era o objetivo da atividade, porque escolher aquela atividade, porque fazer daquele jeito, e tal. E sempre em tons que não deixavam espaço para maiores questionamentos. (VM)

Fica evidente, assim, que as práticas dos professores mais experientes, seja no âmbito da Universidade ou nas práticas de ensino na escola, impactaram diretamente na visão e na relação dos sujeitos com e sobre a docência.

A ideia da aprendizagem da docência acontecendo entre pares que estejam em momentos formativos diferentes aparece para Cochran-Smith (2012) como ponto central em sua concepção sobre formação de professores. A autora defende o que chama de “comunidades de aprendizagem docente”: comunidades de professores em diversos

momentos formativos (ambos novatos e experientes), que se encontram com regularidade definida, e que, atendendo a determinadas características, proporcionam um contexto de aprendizagem da docência ao longo da vida, entre pares, tanto consumindo quanto produzindo conhecimento acerca da docência.

De nossa perspectiva, aprendizagem pela reflexão significa que os membros das comunidades trabalham juntos para questionar suas próprias certezas e colocar problemas da prática que requerem estudar seus próprios estudantes e escolas. Comunidades de reflexão também abrigam novos relacionamentos que alteram modelos de proeficiência e substituem a busca individual por uma prática melhor, considerando as práticas de acordo com suas histórias, culturas e comunidades (Cochran-Smith, 2012, p.119).

Partindo da ideia de Cochran-Smith (2012) de que a aprendizagem da docência é algo permanente, que tem início com a formação acadêmica, mas não se restringe a ela nem ao seu tempo de duração, entendo que o estudante em processo de formação inicial, enquanto aprendente da docência, seja um par dos professores que o formam, também um docente, apenas em um momento formativo diferente, no qual se constitui como um vir-a-ser, porém já sendo.

Como já exposto, Shulman (2005) comenta que os cursos de formação profissional usualmente enfatizam duas das três dimensões da aprendizagem profissional (*pensar, atuar e agir com integridade*), frequentemente negligenciando uma delas. Ao trazerem exemplos recorrentes de professores cuja preocupação em sala-de-aula voltava-se para o ensino do conteúdo disciplinar, por vezes ignorando serem suas próprias práticas promotoras de aprendizagem da docência, os sujeitos fazem aparecer uma característica que faz pensar, dentro desta perspectiva das marcas pedagógicas, na possibilidade de ser o *agir com integridade* uma dimensão negligenciada no curso. O *agir com integridade* diz respeito à postura dos profissionais, aos princípios éticos e políticos que norteiam sua prática profissional, e que Gatti et al (2016) nomeiam como “engajamento profissional”, e assim definem:

O sentido do engajamento, no que concerne à ação do professor, traduz-se nas maneiras pelas quais demonstra, em seu ambiente de trabalho, espírito de cooperação e de parceria, com consciência das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos. Compreende

o sentido ético e social de sua ação. Procura desenvolver-se profissionalmente, de diferentes modos, em busca da contínua melhoria de seu trabalho e de seus pares. Contextualiza seu trabalho e considera a comunidade, suas condições e contribuições (GATTI ET AL, 2016, p.309).

Apesar de tal enunciação tratar da perspectiva do professor no contexto escolar, quando olhamos para professores de curso de formação docente, esta dimensão trata também da compreensão do professor acerca de suas responsabilidades e do próprio sentido da profissão.

Embora não enxergue a formação acadêmica como um conhecimento docente propriamente dito, constituinte da base de conhecimento profissional docente, e sim como uma fonte do conhecimento dos conteúdos disciplinares, conforme discutido no capítulo anterior, Shulman (2004) entende que este momento formativo não é suficiente para preparar um estudante para a docência:

Enquanto uma base de conhecimento acadêmico seja necessária para o trabalho profissional, está longe de ser suficiente. Assim, membros das profissões devem desenvolver a capacidade de aprender com experiência e com a contemplação da própria prática. Lições práticas aprendidas da experiência devem encontrar uma maneira de chegar à comunidade de praticantes, para que todos possam se beneficiar das experiências uns dos outros. As lições de prática devem também encontrar o caminho até a Academia para informar, assim como problematizar, o desenvolvimento do conhecimento da própria Academia (SHULMAN, 2004, p.535).

Ele reconhece então o lugar da experiência na constituição do próprio conhecimento disseminado na Academia. Ora, se para o autor, a Universidade deve se reconfigurar a partir da problematização da experiência advinda da prática, e se o momento de aprendizagem de conteúdos disciplinares é enxergado pelos estudantes como também um momento de aprendizagem da atuação docente, a postura investigativa sugerida por Cochran-Smith (2012)¹⁴ deve estar presente não apenas no contexto escolar, mas também no contexto do ensino da docência, por parte do

¹⁴ Postura investigativa, ou *inquiry stance*, de acordo com Cochran-Smith (2012), trata de uma característica que a autora compreende como essencial para o exercício da docência. Partindo da ideia de que a aprendizagem da docência ocorre ao longo de toda a vida profissional, uma postura investigativa seria a postura de permanente investigação da própria docência, de modo que o momento de reflexão sobre sua prática não seja apenas um momento pontual pós-atividade, mas permeie todo o processo de planejamento, organização, ação e avaliação docente.

professor formador. Isso porque, ao conviver com os professores na Universidade, ao longo da graduação, apesar de serem constantemente colocados, e conseqüentemente se colocarem no papel de discentes, conforme suas falas, os estudantes reconhecem ser o próprio momento formativo, no contexto das aulas das disciplinas que frequentam, um momento de observação da docência, a partir da atuação de seus professores e, portanto, um momento de observação da prática docente, de modo que o que está sendo aprendido não trata apenas do conteúdo da disciplina ensinada, como sugere Shulman (2004), mas a própria docência. Nesta perspectiva, muito mais do que o contato com o conhecimento disciplinar, todo o curso que, como já visto, é estruturado de maneira predominantemente disciplinar, favorece o contato dos estudantes com a profissão.

3.3 O lugar das práticas de ensino

De acordo com Cruz e Arosa (2014), conforme mencionado em caput anterior neste capítulo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia determinam o mínimo de 300 horas no currículo a serem dedicadas ao estágio supervisionado, o que corresponde a aproximadamente 9,4% da carga horária total. No caso do contexto investigado, no entanto, a quantidade de horas destacadas para a realização das práticas de ensino é bem maior:

O Estágio Curricular Supervisionado é obrigatório no Curso de Pedagogia da FE/UFRJ, devendo ser realizado do 5º ao 9º período. Ele envolve as cinco ênfases formativas do curso:

- 1- Docência na Educação Infantil
- 2- Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- 3- Docência nas Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal (modalidade do Ensino Médio)
- 4- Docência na Educação de Jovens e Adultos
- 5- Gestão de Processos Educacionais

A carga horária do Estágio Curricular Supervisionado mais a Prática de Ensino totalizam 800 horas, distribuídas da seguinte forma:

> 100h de Estágio Supervisionado realizado em uma das escolas/instituições parceiras, sob a supervisão do professor da Escola e acompanhamento do professor da Universidade, referente a cada uma das ênfases, totalizando 500 horas.

> 60h de Prática de Ensino realizada na Universidade, sob a orientação do professor da Universidade, referente a cada uma das ênfases, totalizando 300 horas.

(FACULDADE DE EDUCAÇÃO, PPC PEDAGOGIA, 2014, p.32).

O estágio acontece assim dentro de cada uma das disciplinas de prática de ensino relativas às ênfases formativas do curso, de modo que, para cada ênfase formativa, o aluno cursará 100 horas de estágio supervisionado em seu contexto (escolas e/ou instituições educacionais relacionadas a cada uma delas), e mais 60 horas de Prática de Ensino, que constitui a disciplina específica de cada ênfase. Desta maneira, ao inscrever-se na disciplina “Prática de Ensino em Educação Infantil”, por exemplo, este cursará uma disciplina de 60 horas, com um professor orientador na Universidade e, paralelamente, vivenciará 100 horas em uma escola, numa turma de Educação Infantil, sob a supervisão do professor regente da turma, o que extrapola em 500 horas a carga horária de estágio recomendado pelas DCN do curso de Pedagogia.

A preocupação em determinar uma carga horária que constitui quase o triplo da recomendada pelas DCN demonstra o cuidado que o currículo do curso lega à dimensão que Shulman (2005) denomina o *atuar*, que diz respeito, como já dito, à prática profissional propriamente dita em seu *locus* de fato. Sobre essa dimensão, que Gatti et al. (2016) chamam de *prática profissional*, os autores colocam:

A prática profissional compreende os aspectos envolvidos na criação de condições de aprendizagem pelo compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em sua diversidade. Essa dimensão envolve as habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a problematização, as indagações, a curiosidade e a investigação, momentos em que os alunos reelaboram as relações com os conteúdos de aprendizagem. Considera os conhecimentos prévios dos estudantes e diferentes formas de interação e socialização. Compõem essa dimensão a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito, o uso de procedimentos variados e adequados aos objetivos e conteúdos de ensino, bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover apoio aos alunos, considerando seus diferenciais, além do aperfeiçoamento da prática educativa (GATTI ET AL, 2016, p.308).

São esses os aspectos que as práticas de ensino se propõem a deixar conhecer pelos estudantes, no âmbito de atuação profissional, a partir da prática docente dos professores regentes que os recebem. O lugar da prática de ensino aparece então como o momento de contato com a realidade escolar. De fato, comentam os sujeitos:

Nos estágios eu presenciei os professores lidando com as situações.
(CN)

Acho que o que mais me aproximou da profissão docente, além dos professores, foram os estágios, particularmente o estágio em uma escola especial de jovens e adultos. (EP)

Os estágios obrigatórios. Porque a gente tinha contato com o cotidiano, a realidade da sala de aula, com a escola, instituição, com a profissão e o cotidiano escolar. Sai da ficção, da teoria, da historinha, e tem acesso à vida real. (MS)

Assim, dentro de um currículo que, conforme já comentado, se orienta principalmente pelo aspecto disciplinar, as práticas de ensino oferecem o contato com a atuação docente. Sobre esse momento no âmbito escolar, assim comenta a PPC de Pedagogia:

Ao longo dessas horas, é importante assegurar que cada licenciando possa envolver-se, criar vínculos com o campo de estágio, de forma que esse período seja um tempo denso e contínuo. É preciso que o licenciando acompanhe a vida de uma ou mais turmas, de acordo com o calendário escolar, e que vivencie o maior número de experiências possíveis dentre aquelas que se desenvolvem no espaço da escola e de instituições que desenvolvem atividades educacionais. Deve ser assegurado ao licenciando ações que envolvam observação das atividades da instituição, co-participação e regência de turmas. Ao realizar a docência, ele deve trabalhar com turmas que já conhece. Recomenda-se que haja pelo menos uma instituição básica e permanente ao longo do processo, e que se busque a diversificação dos espaços sem prejuízo desse aprofundamento (Faculdade de Educação, PPC da Pedagogia, 2014, p.34 e 35).

Não parece ser, no entanto, o que ocorre. De acordo com os sujeitos participantes deste estudo, o tempo destinado às práticas – embora maior do que o recomendado pelas DCN – é bastante curto (um período acadêmico), permeado de percalços e burocracias que o diminuem ainda mais. Entre essas burocracias citadas estão os movimentos relacionados ao trânsito de documentações exigidas, incluindo as autorizações das Metropolitanas e/ou das Coordenadorias Regionais de Educação, como explica AM. Além disso, surgem greves e outras situações que prejudicam o tempo e, conseqüentemente, a imersão na escola.

Os estágios. Mas dura muito pouco! Até o semestre começar, providenciarmos a documentação, a professora assinar, levar na escola, pegar o aceite de vaga, levar na CRE, ainda tem que conseguir atendimento na CRE, depois e voltar na escola, pra acertar detalhes... Quando isso acontece, a gente já perdeu pelo menos um mês nessa brincadeira, sobram o que, 2 ou 3 meses? Pra aprender como ser professor? É pouco demais. (AM)

São experiências muito válidas, que enriquecem de alguma forma, mas não consigo perceber nessas experiências dos estágios onde elas contribuem para minha formação como docente, o que é diferente do PIBID, porque acho que por um tempo maior, por essa aproximação bem fundamentada, você ter um grupo que tá ali interessado na mesma coisa que você e que você pode discutir isso, é mais significativo. Nos estágios não, porque nos estágios, apesar de eu ter tido experiências muito boas em escolas muito boas, não tinha esse tempo. O tempo que eu tinha de entrar na sala de aula, conhecer os alunos, pensar numa atividade, acabou o período. Isso sem contar com os percalços ao longo. Teve greve, os professores que eu tava observando mudavam, então não consigo perceber tanto nos estágios essa contribuição como percebo no PIBID. (FL)

A coisa não é como deveria ser. É, porque assim. O tempo do estágio é muito curto. E a gente meio que só observa na maior parte deles. Alguns como a Educação Infantil, a Professora Y até estimulava a gente a participar e na escola que fiz, a gente colocava a mão na massa, mas ajudando, auxiliando, não aprendendo. (VM)

Os trechos acima também apontam outra questão recorrente nas falas dos depoentes: embora reconheçam o momento do estágio como um importante contato com a realidade escolar, os entrevistados também apontam, conforme enuncia VM acima, que os estágios não acontecem sempre da maneira como deveriam ser, ou seja, como preconizado pelo PPC, proporcionando experiências diversas na prática docente propriamente dita, a partir de, entre outras, atividades de coparticipação. Do contrário,

de acordo com seus depoimentos, as atividades desempenhadas, quando presentes, nem sempre possuem cunho pedagógico:

No Colégio W, onde fiz estágio de gestão, a escola tinha uma resistência em deixar a gente ver as rotinas da coordenação e secretaria. A escola tava sem porteiro e me colocou sentada na mesa na porta controlando entrada, abrindo e fechando portão. A professora da disciplina falava pra gente: “é assim mesmo, vocês vão ter que brincar de detetive e sondar e fazer trabalho investigativo para conseguir arrancar as coisas, enquanto ficam em outros lugares”. Eu nem podia assistir uma reunião, ninguém deixava ver documentos. Resultado: passei algumas noites sentada na portaria lendo, abrindo portão, e no final ganhei as horas. O que eu aprendi? Só se for a abrir portão. (AM)

O meu estágio de anos iniciais foi bem impactante de forma ruim e isso refletiu de forma positiva na minha docência. (...) Não quero entrar em detalhes sobre isso mas a prática de ensino fundamental, que é o segmento que eu atendo hoje, foi traumática, aprendi muito o que “não” fazer (JF)

A gente levava no banheiro, ajudava a trocar fralda, mas na hora de participar das atividades pedagógicas, a gente ajudava como auxílio, mesmo. Não tinha um envolvimento nos processos de aprendizagem porque na maior parte das vezes a gente nem sabia qual era o propósito das atividades, não sei nem se a professora sabia ou se era só preenchimento do tempo. (VM)

As situações acima, não figuram necessariamente como regra, podendo ser encaradas como situações pontuais infelizes de incompreensão das instituições e dos profissionais que receberam os estagiários. De fato, há uma série de comentários de

experiências também positivas, tanto no que tange o estímulo dos professores na Universidade, quanto em relação aos professores regentes¹⁵:

Teve um que fiz de normal, na Escola Estadual XXX. Fiquei na sala com a professora Y, ela dava aula de Projeto Político Pedagógico e Práticas Pedagógicas, que foi o que acompanhei. Aprendi mais com que ela do que com a maior parte da graduação. Desde coisas práticas, como painel integrado, montar quadro, essas coisas, até exemplos de situações que ela vivia no seu outro emprego, que dava aula pra educação infantil. Ela levava recursos, ensinava os alunos do normal a utilizar esses recursos, e assim aprendi a lidar com muita coisa que não sabia. (AM)

É interessante que não penso sobre isso normalmente. Mas, quando situações assim ocorrem me vêm situações que que presenciei com os professores no estágio e na faculdade e como eles lidaram com elas. Em saia justa, lancei mão das soluções que vi os professores utilizarem. (CN)

Só no estágio de EJA que eu tive um pouco mais de liberdade, a professora até incentivava, ela falava "não, conversa com os alunos, se a professora tá passando uma atividade muito idiota tenta transformar aquela atividade em uma outra atividade", e a partir daí comecei a ter um pouquinho mais de relação com a docência. Lembro que teve uma atividade que a professora da EJA tinha passado, que era muito idiota, de cartilha, tipo "Eva viu a uva" e essas coisas, "Tá bom, vou tentar transformar essa atividade", e fiquei "Tá, o que te diz essa frase, vovô viu a uva?" Tava tentando fazer essa relação entre o que ela tava lendo e dar um sentido a ela, porque aprendi que ler não é só identificar as palavras, aquilo tem que ter algum sentido, né. Então era uma atividade idiota que eu tava tentando dar contexto. (DZ)

¹⁵ Embora alguns dos depoimentos a seguir tratem de falas já destacadas ao longo deste trabalho, considerou-se importante que aparecessem nesse momento, pois tratam também de narrativas relevantes neste momento do texto.

Penso muito no estágio de Séries Iniciais, que foram situações que me marcaram muito. Ter entrado com as crianças de um jeito, e ver depois de alguns meses como aquelas crianças tinham evoluído em termos de maturidade, comportamento e conhecimento. As dificuldades que iam se superando, ver a diferença que você é capaz de fazer na vida da pessoa. Uma pequena dica que pra vc é corriqueira, mas que pro aluno leva pra vida inteira e muda o comportamento dele. (MS)

Entre os estágios, o de Séries Iniciais, porque era no Colégio Z e porque a professora da turma sempre tirava um tempo depois da aula pra explicar as coisas. Ela explicava as atividades do dia, intervenções que fazia com as crianças, falava sobre elas. Então era como se a aula que a gente assistia ela dar, fosse uma aula pra gente de como ser professora. Tipo como se a gente vivesse o "exemplo", a situação, e depois ela explicava: "isso aconteceu por causa disso. Nessa hora o menino disse tal coisa, eu agi assim por isso". Ela mesmo reconhecia às vezes, "agi assim mas acho que seria melhor ter agido assim". Isso ajudava a gente a entender que por mais que parecessem reações reativas as da professora, elas não eram sem sentido, não era instinto, ela agia pedagogicamente. E explicava pra gente. Então acho que se tiver que pensar em algo da faculdade que às vezes lembro e que me ajuda, são algumas situações que vivi no Colégio Z. (VM)

Os depoimentos deixam ver que nem todas as experiências de estágio são negativas. Suas falas, no entanto, deixam perceber o impacto que tais experiências têm na formação docente dos sujeitos. Outra característica desses estágios está no fato de que, embora sejam os momentos de contato com a prática docente, parece existir uma tendência em colocar os estudantes estagiários ainda como observadores da docência, não como praticantes em formação. Assim, observam a atuação profissional, mas não adquirem experiência ou prática. Tal relevo pode ser percebido nos seguintes depoimentos:

Nos estágios eu presenciei os professores lidando com as situações. Na extensão eu pude debater essas situações, refletir sobre elas com todo o grupo, pensar possibilidades e soluções, e como eu fui alfabetizadora na extensão pude, também, colocar em prática, muitas vezes, as soluções pensadas. Os estágios me deixavam mais como observadora, enquanto na extensão eu participava do processo de reflexão e de ação. (CN)

Foram poucas as práticas de ensino que consegui me sentir pertencente à classe docente, na maior parte ficava ali só observando. Inclusive no meu primeiro estágio, lembro muito claramente disso, a professora da UFRJ ficava muito falando que a gente só tinha que observar, a gente não tinha que interagir com os alunos. (DZ)

Mas em termos de preparação, os estágios não são suficientes, a gente só leciona de verdade na aula de avaliação, o resto é só assistindo, então com uma aula de avaliação que a professora no final vem com uma lista de coisas que a gente fez errado, não dá pra gente se sentir professora. A professora só aponta os erros, e não temos tempo de corrigir a prática, então fica complicado. Nessa parte fica faltando um pouco de preparação. (MS)

O tempo do estágio é muito curto. E a gente meio que só observa na maior parte deles. (VM)

Esse caráter teórico da prática de ensino não é uma exclusividade do contexto estudado. Na pesquisa que Gatti et al. (2010) desenvolveram sobre as estruturas curriculares de cursos de Pedagogia no país, esta pareceu ser uma tendência. O quadro a seguir traz sua categorização acerca das disciplinas presentes nos cursos de Pedagogia pelos autores analisados, em grupamentos de acordo com a natureza do conhecimento:

Quadro 14: Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise: licenciaturas em Pedagogia

Categorias		Nº	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologias	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação Especial	118	3,8
	Educação de Jovens e Adultos	49	1,6
	Educação Infantil	165	5,3
	Contextos não escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
Outros saberes		173	5,6
Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
Total		3.107	100,0

Fonte: Gatti et al, 2010 p. 1369.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>

De acordo com o quadro, é possível perceber que as disciplinas de fundamentos teóricos da educação, que incluem os saberes das ciências da educação citados por Gauthier (1998) e a didática geral, correspondem a pouco mais de 1/4 da grade curricular. Quando retira-se as atividades complementares, pesquisa e TCC, então, para olhar apenas para as disciplinas, essa fatia fica ainda maior, constituindo pouco menos de 1/3 do curso (29,8%). Em contrapartida, e de maneira equilibrada, os conhecimentos relativos à formação profissional específica, que incluem as práticas de ensino,

totalizam outro terço do curso (28,9%, ou ainda 33,1%, se desconsideradas as atividades complementares, pesquisa e TCC). Ora, se as disciplinas dessa natureza ocupam praticamente um terço das grades horárias, ocupando-se da formação docente em seu aspecto mais profissionalmente atuante, era de se esperar que permitisse uma aproximação maior com a cultura profissional. No entanto, não parece ser o que ocorre. Gatti et al (2010) comentam que, da maneira como são estabelecidas, tais disciplinas aparentam ser insuficientes para a formação docente, devido justamente ao caráter teórico-abstrato das disciplinas que dizem respeito à prática profissional propriamente dita.

Parece haver assim uma tendência na formação de professores em levar ao plano da teoria até mesmo o momento de prática. Tal afirmação leva ao extenso debate a respeito da desintegração entre teoria e prática no contexto da formação de professores. Ainda que essa questão seja extensamente discutida no campo da pesquisa educacional, Shulman (2004) afirma ser a tensão entre teoria e prática algo inevitável e essencial à formação profissional de um modo geral:

A característica central de qualquer formação profissional realmente é a tensão entre a teoria e a prática. É uma tensão essencial, tão inevitável quanto as tensões encontradas em famílias cujos membros tenham se tornado altamente dependentes uns dos outros. É uma tensão dolorosa porque teoria e prática não são apenas concepções competidoras. Diferentes interesses nos mundos social e político exercem controle sobre estes domínios, e qualquer preferência dada à teoria em vez da prática, ou à maestria conceitual em vez da proficiência técnica, por exemplo, terá sérias consequências para o futuro das instituições, a alocação de recursos escassos, e a conferência de valor e prestígio (SHULMAN, 1998, p.537).

Tal tensão, reconhecida nos depoimentos, deveria, de acordo com Nóvoa (2016), estar em equilíbrio no que diz respeito à estrutura curricular de cursos de formação de professores, uma vez que o modelo de estratificação entre teoria e prática vem demonstrando ser insuficiente e, portanto, longe do que considera ideal. Para o autor, a imersão na escola e o contato com professores mais experientes são fatores indispensáveis para adequada aprendizagem da docência:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes.

É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p.30).

Os depoimentos trazidos neste trabalho tendem a acordar com a impressão do autor: uma vez que enxergam nas disciplinas o lugar da teoria, e nos estágios das práticas de ensino o lugar da prática, transformar este segundo também no lugar da teoria, em detrimento da prática, é transformar o espaço escolar não num espaço de atuação, mas de observação e teorização. Embora de fato o seja, já que o *locus* escolar também é âmbito de pesquisa e produção de conhecimento, da maneira como aparece nas falas dos sujeitos, leva a compreender que a relação é de exclusão, já que a experiência de atuação dá lugar à experiência de observação passiva e abstração. Assim, embora o curso proporcione uma carga horária que privilegie a dimensão da prática, de maneira acentuada em relação ao recomendado pelas DCN de Pedagogia, de modo a favorecer a aproximação entre os estudantes e a profissão docente, parece falhar em suas intencionalidades – que se traduzem no que os depoentes colocam como um curso que, embora objetive o contrário, termina por privilegiar a teoria e negligenciar a prática, falhando assim em proporcionar de maneira significativa a aproximação entre os estudantes e a profissão docente.

Quando comentam sobre inexperiência em situações de tensão e descontrole em sala-de-aula, AM e VM trazem a seguinte consideração:

Uma coisa que me fez parar para pensar, foi logo que entrei nessa escola. Sou contratada como mediadora, tiveram algumas vezes em que faltou professor e me mandaram substituir. Eu não sabia o que fazer. E pra minha surpresa, o que me salvou foi lembrar de quando eu era aluna, como os professores faziam, e foi o que acabei fazendo. Tanto a parte boa, sobre rotinas, as musiquinhas, quadro, brincadeiras, como a parte ruim, de gritar com eles quando perdia o controle, de passar atividades mais tradicionais, como desenhar com pontilhado, essas coisas. Foi como se eu não lembrasse de nada do que a Faculdade me ensinou. (AM)

Eu sofria muito no início na escola. Cheguei a ser demitida de uma escola muito boa, porque gritava muito com as crianças, mas não me dava conta. No dia que fui demitida, estava chorando e uma colega que tinha estudado lá na FE também veio conversar. Perguntei se eu realmente gritava, porque na minha cabeça não gritava. E ela disse "Olha, escuto seus gritos lá da minha sala", sendo que tinha três salas entre as nossas. Foi aí que percebi que eu gritava com eles porque quando fui aluna, meus professores gritavam comigo. E na faculdade a gente aprende o oposto. Comecei a pensar nas minhas atitudes em sala de aula e percebi que muitas vezes, faço a coisa errada. Eu sei que é errado, aprendi que é errado e qual é o certo. Mas na hora do desespero, ia o errado mesmo, o que vivi quando aluna. (VM)

Ao perceberem as práticas de ensino, não como experiências de atuação profissional, e sim de observação e teorização, e por este motivo as perceberem como experiências teóricas, AM e VM parecem ter encontrado dificuldades em relacionar o vivido – e, mais enfaticamente, observado – nos estágios, com possíveis estratégias de ensino e de gestão de sala-de-aula. Então, recorreram à única experiência vivida que perceberam como vivências em sala: suas próprias trajetórias escolares enquanto discentes. A esse respeito, JF comenta:

Quando cheguei à sala de aula, eu não me lembrava de nada que havia estudado, deu branco, e nesses casos recorremos as vivências. Eu tinha duas vivências: uma como aluna e outra com o PIBID, e foi essa que me salvou, se não eu teria reproduzido tudo o que os meus professores da escola fizeram e não concordo com grande parte. (JF)

Quando afirma que só possuía duas vivências em sala-de-aula, uma enquanto discente escolar, e outra no contexto do PIBID, JF também dá a entender não ter percebido os momentos dos estágios como vivências práticas. A tendência a recorrer à experiência de aluna, no entanto, foi suprimida pela experiência de aprendizagem da docência vivida no contexto do PIBID.

O PIBID é um programa de iniciação à docência de parceria entre Universidade e Escola, com o objetivo de favorecer a aprendizagem da docência. A parceria envolve um professor orientador na Universidade e um professor supervisor na escola, que juntos trabalham desenvolvendo estratégias de aprendizagem da docência. Na escola, os alunos acompanham professores experientes e desenvolvem atividades junto a eles; na Universidade, as trocas entre pares sob a orientação de um professor favorecem as problematizações e a construção de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva acerca da própria prática, permitindo o rompimento da desfragmentação entre teoria e prática, de modo que tornem-se estas indissociáveis – facetas complementares da atuação profissional docente.

Dentre os sujeitos, JF, FL e CF são aqueles cujas falas destacam-se em relação às demais: ambos consideram-se professores e, apesar de trazerem considerações sobre a formação, reconhecem nela elementos que permitiram aproximação tal com a docência que foi possível atuar em sala de aula sem maiores dificuldades além daquelas inerentes à inserção profissional. JF e FL foram bolsistas do PIBID, enquanto CF participou de um projeto de extensão (PIBEX) de alfabetização de Jovens e Adultos. Em diversos momentos de seus depoimentos, já trazidos ao longo deste capítulo, todas as três reconhecem ter sido este o fator diferencial em sua formação:

Mas o que identifico mesmo como o diferencial foi o PIBID, porque justamente, por propor essa associação entre teoria e prática, escola e universidade, o que os estágios não me proporcionaram muito. (FL)

Quando estou em sala de aula, o que mais recorro é ao PIBID (...) O Pibid sem sombra de dúvida me ajudou a construir um olhar para a criança que está ali aprendendo, que é um ser humano, um ser pensante, criativo... E me fez considerar todas essas coisas em sala de aula. (JF)

Todo o meu movimento na graduação foi importante. Mas posso dizer com certeza que a Extensão teve um papel fundamental no meu "ser professora". Por me permitir atuar, experimentar o fazer docente antes mesmo de concluir a graduação. E com respaldo, com estrutura emocional e pedagógica. (CN)

O PIBID, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, juntamente ao PIBEX no relato de CF, apareceram como os contextos mais mencionados nos quais os sujeitos puderam experimentar a cultura profissional ao longo da graduação. Nos relatos de DZ e MS, no entanto, sua participação no PIBEX parece não ter apresentado contribuição para a formação docente:

No projeto de extensão, eu trabalhava como uma secretária. Era um projeto da PR1 ou PR2, não lembro, de iniciação científica de ensino médio. Aí eu servia de contato entre os grupos de pesquisa e os estudantes, cadastrando, enviando notificações, essas coisas. Então acho que não teve influência nenhuma. (DZ)

Fui bolsista de extensão porque o projeto era legal e no site falava que era voltado para a docência. E realmente o grupo tinha umas partes que eram na escola, em hospital, e tal. Mas o que eu fazia era tudo o que a professora mandava e nunca tinha a ver com docência. Fazer café e levar na bandeja para as aulas. Tirar cópia de documentos pessoais da professora e organizar numa pasta para a progressão funcional dela, atualizar o Lattes, organizar os arquivos dos computadores do laboratório e dos seus HDs pessoais, enfim. Talvez tenham pessoas com experiências diferentes mas essa foi a minha. Procurei os programas por causa das experiências que teria, mas só fiquei pela bolsa. (MS)

MS traz considerações da mesma natureza acerca da Monitoria. Tendo sido selecionada para o quadro de sujeitos justamente pela experiência neste contexto, ela sequer o mencionou até que fosse especificamente questionada.

Sinceramente, não teve impacto nenhum e isso até me decepcionou, porque eu comecei um outro curso antes da Pedagogia, e nele a ideia de monitoria é diferente. Não cheguei a ser monitora lá, mas todas as disciplinas tinham monitor e eles não eram só um “assistente” do professor para ligar o datashow, carregar peso, pegar café e levar texto para a xerox, como foi a minha experiência na FE. Os monitores

lá tinham que fazer aulas de monitoria, que eram aulas extras fora do horário de aula, nas quais ele dava aulas e tirava dúvidas e ficava à disposição dos alunos, e era ele o responsável pelas aulas de revisão antes das provas. Então a pessoa de fato ensinava. Tive monitores lá e por isso procurei a monitoria na FE. O que descobri é que é uma contradição. Na FE, que forma professores, que é onde essa característica de aprender a ensinar deveria em tese ser mais forte, eu era como uma assistente da professora, mas o sentido de fazer favores. Faz-tudo, sabe? A parte que eu fazia que mais tinha a ver com a docência era passar a lista de chamada e depois passar para a pauta de frequência. Fora isso, eu era alguém que a professora mandava pra lá e pra cá, que pegava lista de email dos alunos e passava pro computador, essas coisas. Tenho colegas que eram obrigados a ir buscar lanche pro professor, buscar café na copa, essas coisas. Quase um assistente pessoal. (MS)

Outro contexto que pouco apareceu nas falas dos depoentes foi o PIBIC. A participação em grupos de pesquisa não apareceu na fala dos depoentes como um fator significativo de aprendizagem da docência ou de contato com a cultura profissional. A seu respeito, trouxeram os entrevistados:

Pesquisa também te ajuda a entender, mas não a fazer. (AM)

A pesquisa, acho que me ajudou a criar uma atitude de problematização e reflexão, e me ajudou a estudar. A pesquisa me ensinou a buscar e selecionar informações, a elaborar conhecimento. Então me ajuda a organizar, sistematizar e compreender meu próprio conhecimento sobre a docência, mas em termos de prática, não acho que tenha influenciado. (DZ)

Apesar de eu conseguir ver contribuições de outros lugares, como CAPed que participei, a própria Iniciação Científica que tive no início da Faculdade num grupo de sociologia, o Grupo de Pesquisa, consigo perceber outras coisas que me influenciaram, mas acho que me influenciaram mais num sentido da minha formação como

pedagoga, mas não como pedagoga docente. Como pedagoga docente, o que influenciou mais foi o PIBID. (FL)

Sinto falta de ter feito PIBIC, mas não acho que influencia tanto na docência. Mas inclusive tive uma dificuldade enorme na minha monografia que atribuo à falta dessa experiência. (MS)

Em relação ao Centro Acadêmico (CAPed), foram integrantes do movimento DZ e FL. Embora reconheça ter contribuído especificamente para sua formação como pedagoga, conforme depoimento acima, FL o comenta apenas de forma vaga, deixando claro que esta influência não diz respeito à formação docente em si. Curiosamente, no caso de DZ, esta o reconhece como fator que mais a aproximou da docência, ao ensinar sobre a Universidade, e portanto a cultura acadêmica, aos estudantes recém-ingressos. Assim, ensinar a cultura acadêmica a permitiu aproximar-se da cultura profissional:

Os momentos em que participei do Centro Acadêmico e tinha que puxar alguma atividade, principalmente na calourada, de estar ali conversando com os calouros e vivenciando a faculdade, me senti um pouco docente, porque tava passando conhecimento da universidade para eles, conhecimentos básicos, de rotina, foi ali mais ou menos que senti que estava vivendo uma relação de ensino. (DZ)

No CAPed, esse contato com pessoas mais novas na Universidade e você tendo que apresentar isso, foi o que mais me aproximou da docência. (DZ)

As divergências entre sujeitos que transitaram em um mesmo âmbito e que o percebem de maneiras diferentes, parecem sugerir que a diferença está na natureza e nos objetivos dos programas/projetos/contextos frequentados, assim como sua aproximação ou afastamento em relação ao âmbito de atuação profissional.

Quando Shulman (2005) comenta que a aprendizagem de uma profissão envolve três dimensões distintas – o *pensar*, o *atuar* e o *agir com integridade* –, e que em geral os cursos de formação inicial tendem a privilegiar pelo menos duas destas dimensões, frequentemente negligenciando ou tratando de forma tangencial a terceira, pode parecer

uma generalização. No caso do contexto investigado, no entanto, sua previsão parece se concretizar, de modo que, após analisadas as entrevistas, é possível afirmar que, junto do *pensar* – a dimensão onde se estabelece o processo adequado de raciocínio no que diz respeito ao fazer profissional –, o curso de Pedagogia da FE/UFRJ enfatiza também a dimensão do *atuar*, que diz respeito à prática propriamente dita, à atuação profissional, muito embora as inferências deixem perceber que tal ênfase, que aparece especialmente pronunciada no PPC de Pedagogia da FE/UFRJ e se expressa nas escolhas curriculares que compõem a estrutura do curso, nem sempre ocorra da maneira como o currículo preconiza.

Tais afirmações são possíveis a partir das falas dos estudantes, conforme discutido nos eixos já apresentados: os sujeitos reconhecem ser o contexto investigado, um curso de currículo predominantemente disciplinar, focando nos saberes relacionados à Educação em suas diversas dimensões, concepções e abordagens, nos procedimentos pedagógicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; cuja força formativa se transforma em fraqueza ao propor uma grade curricular essencialmente, e portanto, excessivamente disciplinar, organizada de tal maneira a limitar as possibilidades de trânsito em outros âmbitos acadêmicos que favoreceriam o contato com o campo de atuação e, portanto, com a cultura profissional; que, apesar da ênfase disciplinar e, portanto, teórica, reconhece a importância e o lugar da prática docente, extrapolando em aproximadamente 266% a carga horária de estágio recomendada pelas DCN do curso de Pedagogia. Tal esforço, no entanto, esbarra na questão de o aluno, no momento de estágio, por vezes ocupar um lugar de observação, e não de atuação. No entanto, embora recorrente nos depoimentos dos sujeitos entrevistados, esta parece ser uma tendência que está ligada muito mais à dimensão do *agir com integridade* por parte dos professores formadores, do que de desvalorização do momento de atuação, uma vez que a PPC deixa claro o esforço em proporcionar a experiência de imersão na prática dentro do contexto dos estágios.

As experiências de estágio relatadas como tendo impacto positivo na aprendizagem da docência são aquelas nas quais o professor da Universidade oferece orientação e respaldo para as questões advindas do contexto do estágio; e o professor da turma regente que os recebe na escola demonstra preocupação com a aprendizagem da docência dos estagiários, oferecendo também orientação e a oportunidade de experiência

de atuação. Tais atitudes envolvem elementos que Gatti (2010) entende como o engajamento profissional: as concepções de sociedade, sujeito, e especialmente de docência, que envolvem as dimensões éticas, filosóficas e políticas da constituição identitária profissional, e que Shulman denomina *agir com integridade*. Uma vez que esta dimensão apareça como uma vulnerabilidade no tocante à aprendizagem da docência, tendo, de acordo com os depoimentos, impacto direto na aprendizagem da docência e na constituição identitária docente dos estuantes, bem como em sua percepção acerca da profissão e, portanto, a relação que com ela desenvolve, pode-se observar que, privilegiando as dimensões do *pensar* a profissão, e *atuar* na profissão, aparenta haver uma certa tendência a tangenciar, na formação de professores do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, a dimensão do *agir com integridade*, de modo que a preocupação com a aprendizagem de conhecimentos a serem mobilizados no ato do ensino, e os processos adequados de raciocínio docente, junto de uma imersão na observação da prática, apareçam, a partir de depoimentos dos sujeitos da pesquisa, como as principais marcas pedagógicas do curso de Pedagogia da FE/UFRJ.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi discutido ao longo deste trabalho, o curso de Pedagogia possui a responsabilidade de formar o estudante não apenas para a docência, mas para as outras áreas de atuação do Pedagogo, que são diversas e com especificidades próprias. Embora esta característica amplie as possibilidades de inserção e atuação profissional de pedagogos, traz para a formação de professores, no contexto desse curso, um desafio de difícil resolução.

Tardif e Lessard (2005) comentam que o magistério não pode ser encarado como uma ocupação secundária devido ao papel que ocupa na sociedade contemporânea. Embora os cursos de Pedagogia tendam a priorizar os conhecimentos referentes à formação de professores, a multiplicidade de ênfases formativas faz com que saberes imprescindíveis para a aprendizagem da docência tenham seu lugar diminuído, a fim de abrir lugar para discussões relacionadas a outras áreas de atuação do pedagogo. O esforço em proporcionar uma formação inicial docente minimamente adequada à prática profissional ainda encontra dificuldades que envolvem a questão do tempo, assim como questões relacionadas à própria cultura profissional.

A pesquisa de Gatti (2010), acerca das estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia no país, mostra que há um desequilíbrio grande entre a natureza das disciplinas que compõem sua grade curricular. A proporção entre as disciplinas do grupo que Gauthier (1998) denomina “saberes das ciências da educação” (26% da grade), que tratam das áreas afins que contribuem para a constituição do campo da educação, e aquelas mais relacionadas à formação docente propriamente dita ocupam aproximadamente 28% da grade, aparece como razoavelmente equivalente, de modo que, juntos, estes dois grupamentos de disciplinas ocupam pouco mais da metade do curso (aproximadamente 54%). Os outros 46% envolvem as disciplinas voltadas às metodologias e práticas de ensino (20,7 %), e as disciplinas voltadas aos conteúdos a serem ensinados na educação básica (7,5%). O trabalho de conclusão de curso, junto das atividades complementares e saberes de outra natureza, ocupam juntos 18% da grade curricular.

Tais dados corroboram a afirmação de Shulman (2004) de que pouca ênfase se dá em uma formação sólida nos conteúdos a serem ensinados na educação básica, comprometendo assim uma das dimensões da formação de professores, conforme questiona Shulman (2004): como é possível ensinar aquilo que não é apropriadamente compreendido? Shulman (2004) comenta que apenas conhecer os saberes de procedimentos pedagógicos não é o suficiente para a aprendizagem adequada da profissão; da mesma maneira, advogam Shulman (2004), Gatti (2010; 2016); Cochran-Smith (1999; 2012) e Nóvoa (2009; 2016), que sem uma formação sólida no fazer docente, ou seja, na dimensão prática da docência, tampouco é possível a preparação profissional adequada. Os autores concordam ser necessário um equilíbrio entre as dimensões que envolvem a profissão docente. Conforme discutido ao longo deste trabalho, Shulman (2004) denomina estas dimensões como *pensar, atuar e agir com integridade*. Gatti (2010) as nomeia *conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional*. Enquanto a dimensão que Shulman chama de *agir com integridade* e Gatti denomina *engajamento profissional* dizem respeito aos aspectos éticos, filosóficos e políticos, e por isso, tratem da constituição identitária docente em seu cerne, estando envolvida assim com a própria subjetividade dos sujeitos, o *pensar*, em Shulman, e o *conhecimento profissional*, em Gatti, dizem respeito ao aspecto teórico da docência, enquanto o *atuar* em Shulman, e a *prática profissional* em Gatti referem à atuação profissional propriamente dita.

A partir dos dados levantados nesta pesquisa, foi possível observar que, dentre essas dimensões, o curso de Pedagogia investigado prioriza os dois últimos, *conhecimento profissional* e *prática profissional*, que em Shulman (2004) aparecem como o *pensar* e *atuar* docente, havendo um tangenciamento da dimensão que Gatti (2010) denomina *engajamento profissional*, e que Shulman (2004) chama de *agir com integridade*. Na pesquisa, foi possível elencar três categorias de análise: i- a força/fraqueza das disciplinas; ii- a convivência com professores formadores e suas práticas; e iii- o lugar das práticas de ensino.

Embora a dimensão do *atuar*, que figura a dimensão da própria prática profissional, demonstre ser uma preocupação do curso investigado, esta não se traduz no entanto numa aproximação real entre os estudantes e a cultura profissional, uma vez que o estágio, enquanto lugar da prática figura predominantemente como âmbito de

observação, e não de atuação profissional. O não-reconhecimento do momento do ensino disciplinar, por parte dos professores formadores, como um momento também de ensino da docência a partir da própria prática, demonstra assim uma tendência ao tangenciamento da dimensão ética, política e filosófica da docência: o *engajamento profissional*, ou como coloca Shulman (2004), o *agir com integridade*.

A ênfase no *pensar* e no *atuar*, ainda estruturados de tal maneira que uma dimensão seja mais evidenciada que a outra, envolve uma tensão que tem sido objeto de debates no campo da formação de professores, e aparece com frequência na fala dos sujeitos aqui entrevistados: a desintegração entre teoria e prática, e o afastamento entre universidade e escola.

Como mencionado acima, ao longo deste trabalho foi possível observar que, embora constitua momento de contato com a realidade escolar, as práticas de ensino ainda configuram, de acordo com as falas dos sujeitos, um momento de observação da prática e, portanto, estão mais relacionadas à compreensão da docência, do que à atuação docente. Nesta direção, o PIBID foi recorrente nas falas dos sujeitos, conforme pode-se verificar em alguns dos depoimentos inseridos neste trabalho, justamente pela sua natureza de integração entre os estudos teóricos realizados na Universidade e a atuação prática na Escola, favorecendo a inserção na cultura profissional docente, sendo reconhecido como tal inclusive por aqueles que não tiveram a oportunidade de integrá-lo.

O diferencial do PIBID em relação às práticas de ensino está na maneira como as relações são estabelecidas. Primeiro, porque como afirma a entrevistada FL, o grupo é constituído por estudantes que possuem o mesmo objetivo: a aprendizagem da docência – o que não é o caso das práticas de ensino, que são componentes curriculares obrigatórios inclusive para aqueles que buscaram a Pedagogia para formação em suas outras áreas de atuação. Além disso, há uma relação de parceria entre Universidade e Escola, que se materializa no encontro periódico entre professor orientador da Universidade, e professor supervisor na Escola, de modo a favorecer um projeto de formação destes estudantes, que além de acompanharem o professor supervisor em contexto de atuação, também realizam encontros periódicos tanto com o professor supervisor, quanto com o professor orientador, a fim de discutir questões relacionadas à formação. Encontros entre pares também acontecem com regularidade. Assim, os

estudantes acompanham a atuação na escola em paralelo à formação acadêmica, enquanto possuem momentos específicos de discussão, problematização, reflexão e construção de conhecimento a partir e acerca da própria prática.

Apesar de suas contribuições para a formação docente, há duas considerações a serem feitas acerca do PIBID: primeiro, seu alcance é limitado, visto que oferece uma quantidade pequena de bolsas em relação ao quantitativo de estudantes dos cursos, por se tratar de um Programa complementar, e não um elemento constitutivo da estrutura curricular propriamente dita, constituindo assim um privilégio de um pequeno grupo que tem a oportunidade de integrá-lo; e segundo, ainda por se tratar de um Programa, não possui permanência assegurada, já que tem sofrido, nos últimos anos, constantes ameaças de extinção por motivos de financiamento e de questões de ordem política.

O PIBID, bem como os outros âmbitos proporcionados pela Universidade, investigados por esta pesquisa, como o PIBEX, a Iniciação Científica, a Monitoria e o Centro Acadêmico, não constituem elementos da estrutura curricular do curso em questão propriamente dito; são projetos com finalidades e objetivos próprios que, embora contribuam para a formação docente, nem sempre possuem a responsabilidade de focar a aprendizagem da docência, dadas suas naturezas específicas. Devido a serem, à exceção do Centro Acadêmico, programas institucionais de bolsa, com oferta de vaga limitada a editais, não possuem um caráter de difusão tal que possam beneficiar a totalidade do corpo discente. Assim, suas contribuições ficam limitadas ao raio de alcance: integrar um destes âmbitos parte da iniciativa dos próprios estudantes; assim, depende não apenas da existência de vagas em aberto, mas também do conhecimento de sua existência; da motivação em integrá-los; e da disponibilidade em frequentá-los, já que, conforme foi visto ao longo deste trabalho, o grupo de estudantes que precisa trabalhar paralelamente à graduação, ou que por outros motivos não disponha do tempo fora de seus turnos de origem para organizar a grade horária de maneira a incluir tais atividades, não encontra oportunidades de frequentá-las. Dessa forma, se a contribuição destes contextos para a aprendizagem pode ser encarada como positiva, é infortuito que não esteja ao alcance de todos – motivo pelo qual não podem ser encarados como suficientes para lidar com possíveis vulnerabilidades do curso de formação. Assim, embora constituam formação complementar, não devem ser encarados como soluções para o desafio de aproximar os estudantes de pedagogia da profissão docente.

Os achados deste trabalho, longe também de tratarem de soluções, contribuem para a compreensão acerca dos desafios e problemas relacionados a uma formação inicial docente, que proporcione elementos indispensáveis e contributivos à aprendizagem da docência. Há que se observar a noção de Cochran-Smith (2012), de que a aprendizagem da docência não se dá apenas no momento formativo inicial, mas ao longo de toda a vida profissional – o que, longe de justificar a existência de fragilidades na formação inicial, implica em um projeto de formação que ensine não apenas conhecimentos importantes acerca da docência, mas o desenvolvimento de uma postura sobre a docência que implique a compreensão da necessidade de estar em permanente processo de aprendizagem.

Este trabalho ajuda na compreensão da própria concepção de aprendizagem da docência, e das estruturas dos cursos de formação inicial de professores, especialmente no contexto investigado; e serve também de base para novos estudos a partir das questões aqui levantadas, entre elas: Como proporcionar uma formação inicial docente adequada, em um curso que possui a responsabilidade de formar estudantes de pedagogia para as diversas áreas de atuação? E como estabelecer uma estrutura curricular que equilibre a ênfase nas diferentes dimensões de ensino da profissão docente? Como conceber um curso de formação inicial de professores, que aproxime de maneira adequada os estudantes de sua cultura profissional?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. **A Aventura (Auto)Biográfica**. Teoria e Empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ALMEIDA, R. S. **Didática e docência**: um estudo sobre concepções e práticas de ensino de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

ALVES, G. L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

ANDRÉ, Marli et al. **O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

BARBOZA, D. R. **Professoras alfabetizadoras e seus multiletramentos na Rede Virtual**: Marcas Discursivas nos Caminhos da Formação. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Rio de Janeiro, 2016.

BATALHA, C. S. **Ensino da dança na escola**: concepções e práticas na visão de professores. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CAMPELO, T. da S. **Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes**: diferenciais da parceria universidade-escola básica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Rio de Janeiro, 2016.

CANÁRIO, R. **Formação e situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.

COCHRAN-SMITH, M. **A tale of two teachers**: Learning of teach over time. In: Kappa Delta pi Record, july-sept, 2012 (p. 108-122).

_____ and S. L. Lytle. 1999. **Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities**. In Review of research in education, ed. A. Iran Nejad and P. D. Pearson, 24(1): 249–305. Washington, DC: American Educational Research Association.

COELHO, Ildeu Moreira. **Filosofia, educação, cultura e formação**: uma introdução. In: COELHO, Ildeu Moreira. (org.). Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia. Goiânia: Editora da PUC-GO, 2010, pp.15-27

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, Ago, 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Out. 2017.

COUTINHO, M. C.; KRAWULSKI, E.; SOARES, D. H. P.. **Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis.** *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 19, n. spe, p. 29-37, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em on 13 Set. 2016.

CRUZ, G. B.; ANDRÉ, M. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educação em Revista*. Belo Horizonte|v.30|n.04|p.181-203|Outubro-Dezembro 2014.

_____.; ANDRÉ, M. O ensino de Didática e o aprendizado da docência na visão de professores formadores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n35, p. 79-101, jan-abr, 2012.

_____.; AROSA, A. A formação do pedagogo docente no curso de Pedagogia. *Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro, Vol. 11. p.30-68. n. 26, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1124>> Acesso em: 02 Jan 2017.

_____.; CAMPELO, T. S. C. O professor formador e o ensino de didática no curso de Geografia: a perspectiva dos alunos. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 851-870, out./dez. 2016

_____. et al (orgs.). **Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes e questões.** Rio de Janeiro: Quartet, 2014.

_____.; MAGALHÃES, P. A. O ensino de didática e a atuação do professor formador... *Educ. Pesqui.*, São Paulo, Ahead of print, 2017.

DIMENSTEIN, M. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 5, n. 1, p. 95-121, Junho 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2000000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Set. 2016.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FELDEN, E L. **Desenvolvimento Profissional Docente: Desafios e Tensionamentos na Educação Superior na Perspectiva dos Coordenadores de Área e de Curso.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Rio Grande do Sul, 2013.

FOUCAULT, M. **História da Loucura.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013

GALLO, Silvio. **Escola, ideologia e a construção do sujeito**. In: Gallo, Sílvio. Subjetividade, ideologia e educação. Campinas, SP: Alínea, 2009. pp.121-134.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Fev. 2017.

_____.; SILVA, Vandr ; ALBIERI, Patrícia. Referentes e Critérios para a A o Docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.160 abr-jun, 2016 (p. 286-311)

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2^a ed. Ijuí : Ed. Unijuí, 1998.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revolu es culturais do nosso tempo. **Educa o & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. 2^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 23-35, Jul/Dez 2011.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. **Identidade e diferença**. Teorias de Currículo. Cortez Editora, 2011.

MACHADO, N. J. Qualidade da educa o: cinco lembretes e uma lembrança. **Estud. av.**, São Paulo , v. 21, n. 61, p. 277-294, Dec. 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300018&lng=en&nrm=iso> Acesso em 11 nov. 2016.

MARCEL, J. ** thos docente de professores referenciais**: a didática de professores em questão. Rio de Janeiro, 2016. Disserta o (Mestrado em Educa o) – Faculdade de Educa o, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo e Estudos Culturais**: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). Cultura, poder e educa o: um debate sobre Estudos Culturais em Educa o. Canoas: Ulbra, 2005. v. 1, p. 123-143.

_____. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administra o da Educa o**, Recife, v. 28, n. 1, p. 180-194, out. 2012.

NEVES, A. R. G. **Qualidade na Forma o de Professores**: os cursos de Pedagogia 5 Estrelas. 2016. Disserta o (Mestrado em Educa o) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Rio Grande do Sul, 2016.

NOVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educ. Pesqui. [online]. 1999, vol.25, n.1, pp.11-20. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acessado em 24 jan. 2017.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: Revista Educación, n. 350, set.-dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html>. Acesso em: 01 mar. 2017

_____. Aula aberta proferida no dia 16/06/2016, no Auditório Pedro Calmon da UFRJ, no âmbito da disciplina Formação de Professores: Trajetórias e Perspectivas, do PPGE FE UFRJ, ministrada pelas professoras Ana Maria Monteiro, Giseli Barreto da Cruz e Ludmila Tomé de Andrade. 2016.

NUNES, A. L. P. F. **A Aprendizagem da Docência no Ensino Superior: de Bacharel a Professor.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba/Uberaba, 2013.

OLIVEIRA, T. P. de. **A Inserção profissional docente no Ensino Superior no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012-2015).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PIMENTA, S.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** Revisão técnica José CerchiFusari.7ed. São Paulo: Cortez, 2012

POPPE, M. C. M. **Processos de Identificação Docente em Currículo de Pedagogia.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Rio de Janeiro, 2016.

ROLDÃO, M. do C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, nº 15, p. 18-42, jan.-jun. 2007.

UFRJ / Faculdade de Educação. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia.** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação.

ONG, W. J. **Ramis, method and the decay of dialogue.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1958.

RYLE, Gilbert. **The concept of mind.** Chicago: University of Chicago, 2002.

SANTOS, Jéssica Valentim. **Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SARTOR, J. **Estágio obrigatório do curso de Pedagogia: um Estudo Exploratório A Partir da Percepção dos Licenciandos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso/Mato Grosso, 2013.

SOUZA, A. F. **Constituição da identidade profissional docente no Curso de Pedagogia a partir do Estágio Supervisionado**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro/Uberada, 2015.

SHAW, G. B. **Nobel Lectures, Literature 1901-1967**, Editor: Horst Frenz, Elsevier Publishing Company, Amsterdam, 1969. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1925/shaw-bio.html> Acessado em 18 Set. 2016.

SHULMAN, L. **The Whisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

_____. **Signature pedagogies in the professions**. In: Daedalus, 134 (Summer), 2005 (p. 52-59)

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: Silva, T. T. (org.) **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009 (p. 07-72).

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma agenda de pesquisa para a formação docente**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte: Autêntica. v. 01, n. 01, p. 13-40. Ago/dez 2009.

ANEXOS

1) Roteiro de Entrevista

EIXO	INFORMAÇÕES/QUESTÕES
Identificação	1- Nome. 2- Idade. 3- Período de integralização do curso 4- Ocupação (se trabalha, se lecionou/leciona) 5- Âmbitos frequentados na Faculdade () PIBIC () PIBIDef () PIBIDei () PIBEX () Monitoria () CAPed
Visão/avaliação da formação docente	6- Hoje você é professor(a) licenciado(a). Você é professor(a)? 7- Você se enxerga como professor(a)? 8- A que você credita essa visão que tem de si como docente? 9- Durante a sua graduação, o que mais te aproximou da profissão docente? Por quê? 10- O que aconteceu nesse contexto, para você considerá-lo como fundamental para sua formação? 11- Algum outro momento da sua graduação te proporcionou isso? 12- Em relação a ____ (contexto). Em que sentido esse contexto favoreceu sua formação docente? Caso positivo, você considera que ____ tenha sido determinante? Por quê? Caso negativo, há algo que você considere determinante? O quê? Por quê? 13- Teve alguma situação específica, algo que você identifique, ao longo da sua formação, que te impactou, e que foi essencial para a professora que você se tornou? 14- Há alguma outra questão que você considere importante mencionar sobre sua formação inicial docente, que não tenha sido comentada ao longo desta entrevista?

2) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
GEPED – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
**MARCAS DA CULTURA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: ANÁLISE NO CONTEXTO DE UM CURSO DE
PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa realizada por Sabryna Raychtock, mestranda na Linha de Currículo e Linguagem da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. A pesquisa intitulada **“Marcas da Cultura Profissional na Formação de Professores: Análise no Contexto de um Curso de Pedagogia”** objetiva investigar elementos e contextos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ que contribuam para a aproximação entre seus estudantes e a cultura profissional docente, na visão de recém-egressos do curso.

Sua contribuição se restringirá a concessão de entrevista e permissão de registro de sua participação.

Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Firmamos que a sua participação na pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Lembramos que trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo e a

identificação ficará restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados do estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá contactar a responsável da pesquisa através do email sabrynar@gmail.com e do telefone (21) 982357057.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____,
acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Participante

Sabryna Raychtock
Pesquisadora Responsável

3) Transcrição de Entrevista A – Sujeito que tenha cursado apenas os requisitos mínimos para integralização do curso

1- Nome: AM¹⁶

2- Idade: 30 anos

3- Período de integralização do curso: 2009-2014

4- Ocupação: Mediadora

S: Você frequentou na Faculdade, durante sua graduação, algum âmbito fora da grade curricular obrigatória?

A: Não, só o básico mesmo.

S: Hoje você está formada. Você é professora?

A: Sou, mais ou menos. Faço transposição didática em mediação em educação especial.

S: Você se enxerga como professora?

A: Sim

S: A que vc credita essa visão que você tem de si como docente?

A: Não sei. Acho que sempre quis ser professora, então fiz pedagogia e me acho professora.

S: Durante a sua graduação, o que mais te aproximou da profissão docente? Por quê?

A: Da profissão docente? Os estágios. Os estágios. Mas dura muito pouco! Até o semestre começar, providenciarmos a documentação, a professora assinar, levar na escola, pegar o aceite de vaga, levar na CRE, ainda tem que conseguir atendimento na CRE, depois e voltar na escola, pra acertar detalhes... Quando isso acontece, a gente já perdeu pelo menos um mês nessa brincadeira, sobram o que, 2 ou 3 meses? Pra aprender como ser professor? É pouco demais. Mas teve um que fiz de normal, na Escola Estadual XXX. Fiquei na sala com a professora Y, ela dava aula de Projeto

¹⁶ Nome modificado para proteger a identidade do sujeito

Político Pedagógico e Práticas Pedagógicas, que foi o que acompanhei. Aprendi mais com que ela do que com a maior parte da graduação. Desde coisas práticas, como painel integrado, montar quadro, essas coisas, até exemplos de situações que ela vivia no seu outro emprego, que dava aula pra educação infantil. Ela levava recursos, ensinava os alunos do normal a utilizar esses recursos, e assim aprendi a lidar com muita coisa que não sabia. No Colégio W, onde fiz estágio de gestão, a escola tinha uma resistência em deixar a gente ver as rotinas da coordenação e secretaria. A escola tava sem porteiro e me colocou sentada na mesa na porta controlando entrada, abrindo e fechando portão. A professora da disciplina falava pra gente: “é assim mesmo, vocês vão ter que brincar de detetive e sondar e fazer trabalho investigativo para conseguir arrancar as coisas, enquanto ficam em outros lugares”. Eu nem podia assistir uma reunião, ninguém deixava ver documentos. Resultado: passei algumas noites sentada na portaria lendo, abrindo portão, e no final ganhei as horas. O que eu aprendi? Só se for a abrir portão. (AM)

S: Sua experiência na formação de professores, na graduação, não proporcionou isso?

AM: Não. Tivemos muito texto, muita teoria. Isso é tudo muito bom, mas o que vou fazer com aquilo tudo quando estou na sala de aula? Sei que é importante estudar aquelas coisas, mas não me ajudaram muito na prática. Como mediadora, eu fico em várias salas de aula, a escola tem inclusão e eu circulo entre as salas. Assim, por mais que meu foco seja o aluno especial, acabo ajudando as professoras, e olha, fico muito perdida. No início não sabia direito nem como falar com eles. Que tipo de vocabulário usar com cada idade? Que tipo de atividade é adequada? Eu tive todas as didáticas. Aí você me pergunta qual matéria em matemática o aluno dá no terceiro ano, e eu não faço ideia. Fico refém do planejamento da escola ou do índice do livro didático, mas se não tivesse nada disso pra me guiar... Eu fiz currículo, eu sei falar sobre as teorias de currículo, sobre currículo oculto, sobre currículo e ideologia. Sei a relação entre carga horária e creditação. Mas não sei montar um currículo, não sei porque o currículo se orienta dessa maneira. Por que ensinar Capitãias Hereditárias no terceiro ano? Então, num sentido mais amplo, currículo me ajudou a entender currículo, mas não fazer currículo. Didática me ajudou a entender didática, a conhecer as tendências, a usar os

instrumentos de planejamento e avaliação. Mas não me ensinou a fazer didática. Não me ensinou a ensinar. Então eu questiono muito a minha formação. Sei que vão querer me matar se me ouvirem falar isso, mas a faculdade me ensinou a saber das coisas, não a saber fazer as coisas. Faz sentido?

S: Algum outro momento da sua graduação te propiciou isso?

AM: Não. (risos) Poxa, é difícil falar isso, mas não. Assim. Tem muita coisa que estudei, que me ajuda. Mas por exemplo. Tive Psicologia da Educação com a Professora S e todo mundo odiava, ela fez a gente estudar pra prova, estudar muito. Era primeiro período e ninguém queria estudar, ninguém percebia a importância daquelas coisas que a gente estudava. Mas percebi que me ajudava quando me vi lembrando de Piaget, Vigotski, pra dar conta de problemas com as crianças. Pra entender porque uma criança estava desenhando os números espelhados por exemplo. A psicologia me ajuda bastante, lembrar das aulas da Professora S. As aulas da Professora N também. Até da Professora R, que tinha obsessão em dizer pra gente que tinha que prestar atenção a crianças correndo com tesoura, e que a melhor maneira de perceber as diferenças sociais entre as crianças de uniforme, era prestar atenção no tênis, porque tem pais que se matam pra dar um estojo e mochila da moda pra criança não se sentir inferior, mas a marca do tênis sempre revela a classe social. Então não dá pra dizer que a graduação não me ensinou nada, lógico que me ensinou. Se eu sei fazer um plano de aula, montar um projeto legal, devo isso à Professora T. Se consigo avaliar meu aluno em uma perspectiva formativa, não pontual, foi a Professora I que me ensinou. Só que uma coisa é saber fazer essas coisas. Outra coisa é chegar na sala de aula e saber usar isso tudo pra administrar uma sala de aula, dar conta de organizar o espaço físico, fazer a aula acontecer, ensinar, tudo ao mesmo tempo. Ainda não acho que sei fazer isso direito. Faço meu melhor, mas sinto que só comecei a aprender a ser professora de verdade quando entrei na escola.

S: Teve alguma situação específica, algo que você identifique, ao longo da sua formação, que te impactou, e que foi essencial para a professora que você se tornou?

AM: Não.

S: Você não participou de outro contexto além da sua grade curricular. Acha que se tivesse participado, teria sido diferente?

AM: Que contexto? Tipo pesquisa? Nesse sentido não. Pesquisa também te ajuda a entender mas não a fazer. Mas acho que se tivesse participado do PIBID e se eu soubesse de como a minha formação seria carente na prática, teria feito diferente. Até estágio em escola. Trabalhei durante a graduação em loja de shopping porque o shopping era perto da faculdade e porque pagava muito melhor que escola. Um estágio em escola paga 300, 400 reais e você trabalha correndo atrás de criança, trocando fralda, e na loja eu tirava um mínimo e mais comissão, além dos benefícios, então era 1500 por mês mais a passagem, e eu não podia largar. Trabalhava de dez às cinco, só tinha tempo de me trocar e comer alguma coisa no shopping mesmo e ir para a aula. Como é que eu ia arrumar tempo para fazer pesquisa? Extensão? PIBID? Impossível! Já tive que tirar férias no trabalho pra poder fazer os estágios obrigatórios... Mas talvez fizesse um esforço maior ou não sei o quê, pegasse 2 estágios, ou bolsa de monitoria mais essas coisas. Não sei. Se eu tivesse chance queria ter tido contato com a prática antes de entrar no mercado de trabalho.

S: Há alguma outra questão que você considere importante mencionar sobre sua formação inicial docente, que não tenha sido comentada ao longo desta entrevista?

AM: Uma coisa que me fez parar para pensar, foi logo que entrei nessa escola. Sou contratada como mediadora, tiveram algumas vezes em que faltou professor e me mandaram substituir. Eu não sabia o que fazer. E para minha surpresa, o que me salvou foi lembrar de quando eu era aluna, como os professores faziam, e foi o que acabei fazendo. Tanto a parte boa, sobre rotinas, as musiquinhas, quadro, brincadeiras, como a parte ruim, de gritar com eles quando perdia o controle, de passar atividades mais tradicionais, como desenhar com pontilhado, essas coisas. Foi como se eu não lembrasse de nada do que a Faculdade me ensinou. Ah! Tem uma coisa que a gente sempre comentou muito, mas que é algo que fica na rádio-corredor. Quando um calouro chega, a gente já diz logo quais professores não pegar. Tem muito professor ruim, que enrola. Tem professor que falta muito, ou que inventa seminários e trabalhos em grupo pra não dar aula. Tem professor rígido e incompreensivo. Tem professor incoerente, que prega uma perspectiva mas que age em outra completamente diferente. Tem uns que são

até caricatos na Faculdade. Fugi ao máximo desses professores, porque como não tive tempo de investir direito na minha formação por causa do trabalho, meu tempo na faculdade eu queria aprender. E esses professores acabam, em conjunto, resumindo e personificando tudo a professors que eu não quero ser.

4) Transcrição de Entrevista B – Sujeito que tenha cursado um ou mais âmbitos acadêmicos durante a graduação

1- Nome: CN¹⁷

2- Idade: 50 anos

3- Período de integralização do curso: 2006-2013

4- Ocupação: Professora de Ensino Fundamental - PEF do município do RJ

S: Você frequentou na Faculdade, durante sua graduação, algum âmbito fora da grade curricular obrigatória?

CN: Sim, fui aluna da extensão, do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, coordenado pela Professora P, desde outubro de 2009 até fevereiro de 2014.

S: Você participou de outros contextos na Faculdade? Monitoria, PIBIC, CAPed...

CN: Não.

S: Certo. E hoje você está formada. Você é professora?

CN: Sim

S: Você se enxerga como professora?

CN: Apesar da pouca experiência como regente de turma nos moldes tradicionais, sim. Ou seja, com toda a demanda que o cargo exige.

8- A que você credita essa visão que tem de si como docente? O que você acha que contribuiu para a “professora CN” de hoje?

CN: É claro que a minha passagem pela FE contribuiu e muito para minha formação. Lá me foram apresentados os grandes pensadores da Educação, os paradigmas... A troca com outros graduandos, a convivência com os professores e suas práticas, os debates, os seminários, enfim, todo o movimento e toda a ideologia da faculdade foram de grande importância. Porém, a maior contribuição para minha formação docente, recebida da UFRJ, foi sem dúvida a Extensão.

¹⁷ Nome modificado para proteger a identidade do sujeito

S: Você pode me falar um pouquinho sobre isso? De que maneira a Extensão contribuiu?

CN: A Extensão foi a prática ao vivo. Foi trazer todo o pensamento sobre educação visto na teoria para a sala de aula do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos.

S: E essa prática, você não encontrou nas práticas de ensino/estágios, na FE?

CN: Na verdade, não muito. Embora, eu tenha tido a sorte de ter convivido com professores nos estágios que me ajudaram, deram dicas, me estimularam, no estágio eu apenas acompanhava. Pode parecer negativo, mas o estágio é observação. Na extensão eu pude agir, eu pude, como já disse, juntar a teoria com a prática e ser autora da minha prática. Por uma questão pessoal, sempre fui insegura e a extensão me mostrou o tamanho da minha capacidade.

S: Quando você está na sala de aula, ao que você recorre mais? Quando surge algum conflito, quando acontece algo inesperado, nos momentos de tensão... Você lembra mais de algo específico? Ao que você mais recorre?

CN: É interessante que não penso sobre isso normalmente. Mas, quando situações assim ocorrem me vêm situações que que presenciei com os professores no estágio e na faculdade e como eles lidaram com elas. Em saia justa, lancei mão das soluções que vi os professores utilizarem.

S: Os professores regentes?

CN: Sim. Por exemplo, uma menina de 10 anos que mandou um bilhete para um menino de outra turma convidando-o para "transar" no banheiro. Abordar o assunto com a mãe da menina foi difícil, pois muitas vezes, os pais não acreditam em nós. Daí, me vem todas as conversas sobre trazer a família para o contexto escolar, fazê-la nos enxergar como parceiras e não como inimigas, sem porém assumir uma responsabilidade que não é nossa, e sim dos pais. Se eu estiver fugindo do tema, me avise, por favor.

S: Imagina! E essas conversas que você disse que se lembra, que te ajudaram nesse momento, aconteceram em qual contexto? Nas aulas, nos estágios, na extensão?

CN: Nos estágios eu presenciei os professores lidando com as situações. Na extensão eu pude debater essas situações, refletir sobre elas com todo o grupo, pensar possibilidades e soluções, e como eu fui alfabetizadora na extensão pude, também, colocar em prática, muitas vezes, as soluções pensadas. Os estágios me deixavam mais como observadora, enquanto na extensão eu participava do processo de reflexão e de ação. Lembrando que o meu público na extensão era completamente diferente dos alunos que eu tenho hoje.

S: Durante a sua graduação, o que mais te aproximou da profissão docente? Por quê?

CN: Todo o meu movimento na graduação foi importante. Mas posso dizer com certeza que a Extensão teve um papel fundamental no meu "ser professora". Por me permitir atuar, experimentar o fazer docente antes mesmo de concluir a graduação. E com respaldo, com estrutura emocional e pedagógica.

S: Algum outro momento da sua graduação te propiciou isso?

CN: Dessa forma, não!

S: Teve alguma situação específica, algo que você identifique, que te impactou, e que foi essencial para a professora que você se tornou?

CN: De imediato, não me vem à cabeça. Mas foi quando, depois de ter feito o curso de formação inicial para alfabetizadores de jovens e adultos, eu fui selecionada, escolhida, empurrada, por conta do medo que eu tinha de assumir uma turma, para assumir uma turma. E quando me vi diante dos alunos, busquei pensar no que havia ouvido e vivido na faculdade, nos estágios, nos debates e seminários, e utilizar tais recursos. E quando ouvi uma das minhas alunas dizer: "Ah! Professora, agora eu entendi!" Eu senti confiança no meu trabalho e certeza que era o que eu queria fazer.

S: Pensando na professora que você é, e no papel que todas as suas experiências na FE tem no seu processo de formação docente, tem algo mais que você gostaria de comentar, que não perguntei, mas que você considera que seja importante e

relevante comentar?

CN: Eu iniciei a faculdade 14 dias depois de completar 40 anos. E quando cheguei na sala senti que ali não era o meu lugar, que meu tempo já tinha passado, que aquele espaço não era meu. E a FE/UFRJ me permitiu crescer como ser humano produtivo, ser pensante, ser capaz. E hoje, quando a insegurança bate, eu recorro a tudo que vivi nos sete anos em que lá estive, e me lembro eu sou Pedagoga, sou Professora, sou Educadora formada por uma das maiores instituições desse país: a UFRJ.

5) Fluxograma Pedagogia Matutino/Vespertino – Até 2015.1

6) Fluxograma Pedagogia Noturno – Até 2015.1

7) Fluxograma Pedagogia Matutino/Vespertino – A partir de 2015.2

8) Fluxograma Pedagogia Noturno – A partir de 2015.2



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Coordenação do Curso de Pedagogia

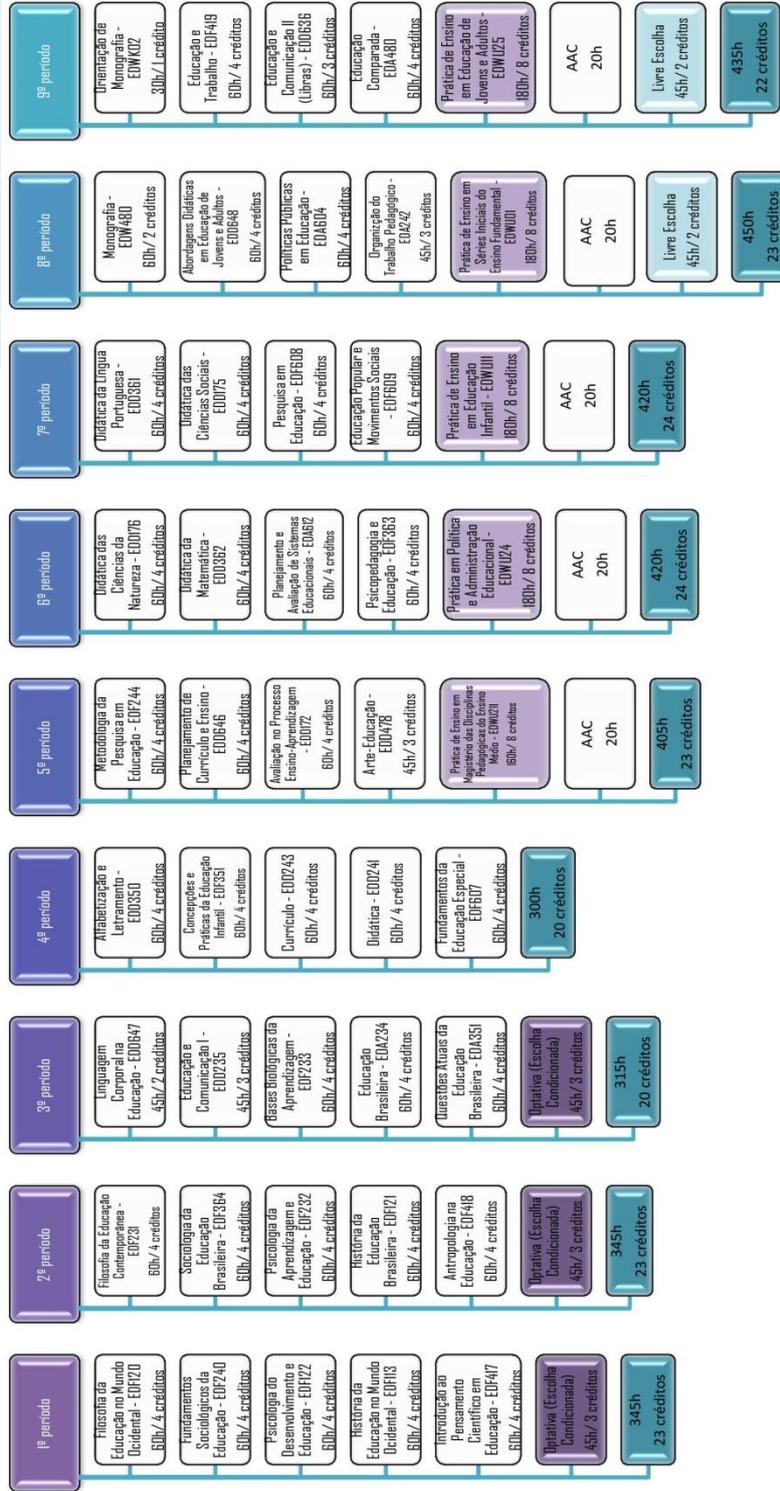
FLUXOGRAMA

CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA Versão curricular: 2008/1 Matutino e Vespertino

QUALIFICADO (A) A ATUAR:

No magistério em Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio (Modalidade Normal), na Educação Profissional, na Área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

TÍTULO: Pedagogo (a)



Legenda:

Optativa (Escolha condicionada) – Eletivas que são disponibilizadas no curso de Pedagogia.

Livre Escolha – disciplinas que são disponibilizadas em toda a UFRJ, incluindo na Faculdade de Educação. Ao cursar fora da FE, atenção para a escolha de disciplinas que não apresentem pré-requisito no curso de origem.

Carga horária teórica: 2610h
Carga horária prática: 825h

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Obrigatórias	3210h	189,0
Optativas (Escolha Condicionada)	135h	9,0
Livre Escolha	90h	4,0

Prazo recomendado para conclusão do curso: 9 semestres
Prazo máximo de integralização: 14 semestres



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Coordenação do Curso de Pedagogia

FLUXOGRAMA

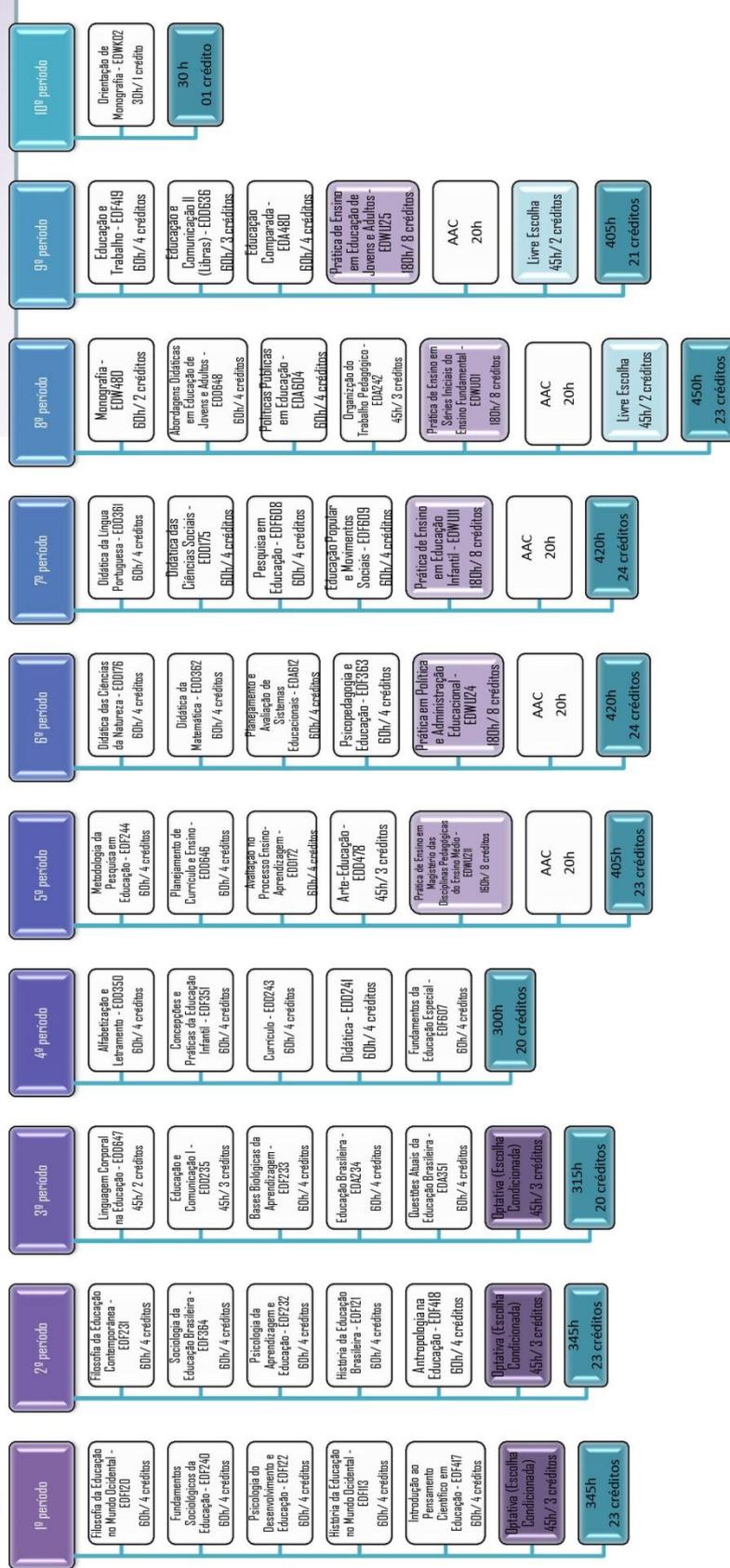
CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Versão curricular: 2008/1
Noturno

QUALIFICADO (A) A ATUAR:

No magistério em Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio (Modalidade Normal), na Educação Profissional, na Área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

TÍTULO: Pedagogo (a)



Legenda:
Oportativa (Escolha condicionada) – Eletivas que são disponibilizadas no curso de Pedagogia.

Livre Escolha – disciplinas que são disponibilizadas em toda a UFRJ, incluindo na Faculdade de Educação. Ao cursar fora da FE, atenção para a escolha de disciplinas que não apresentem pré-requisito no curso de origem.

Carga horária teórica: 2610h
Carga horária prática: 82,5h

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Obrigatórias	3210h	189,0
Oportativas (Escolha Condicionada)	135h	9,0
Livre Escolha	90h	4,0

Prazo recomendado para conclusão do curso: 9 semestres
Prazo máximo de Integralização: 14 semestres



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Coordenação do Curso de Pedagogia

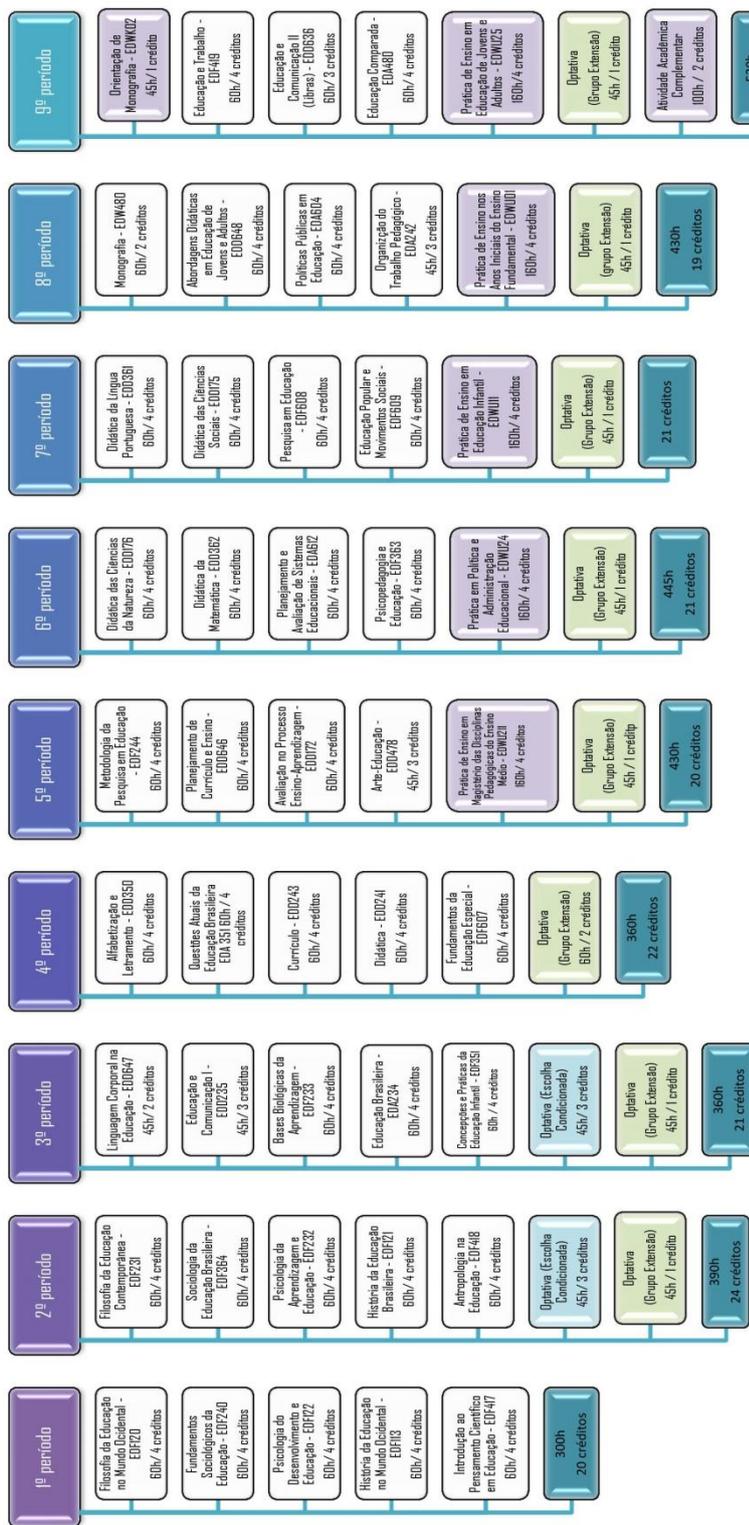
FLUXOGRAMA

CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Versão curricular: 2008/1
Matutino e Vespertino

QUALIFICAÇÃO (A) A ATUAR:

No magistério em Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos cursos de Ensino Médio (Modalidade Normal), na Gestão Escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
TÍTULO: Licenciado em Pedagogia.



DISCIPLINAS		CH	CREDITOS
Obrigatorias		7280h	148
Requisitos Curriculares Suplementares - Práticas de Ensino		800h	20
- Orientação de Monografia		45h	01
- Atividades Acadêmicas Complementares - Participação em Cursos, Palestras, Seminários, Iniciação Científica, Monografia etc.		100h	02
Oportativas (Escolha Condicionada) - Eletivos que são disponibilizados no curso de Pedagogia para escolha do aluno.		90h	03
Oportativas (Grupo Extensão) - Participação em atividades de Programas, Projetos, Eventos e Cursos de Extensão disponibilizados pela Coordenação de Extensão de Faculdade de Educação.		375h	09
TOTAL		3850h	188

Prazo recomendado para conclusão do curso: 8 semestres / Prazo máximo de integralização: 14 semestres

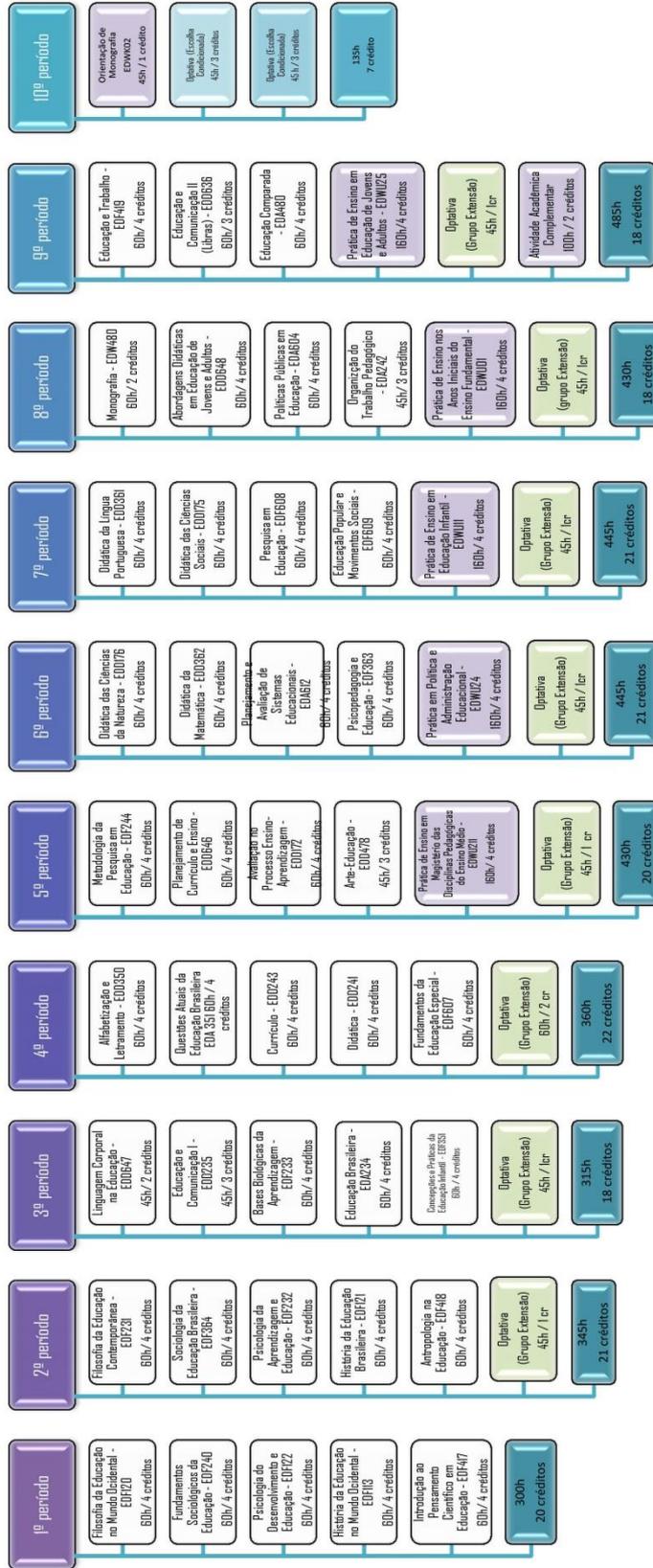


Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Coordenação do Curso de Pedagogia

FLUXOGRAMA CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA Versão curricular: 2008/1 Noturno

QUALIFICAÇÃO (A) A ATUAR:

No magistério em Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos cursos de Ensino Médio (Modalidade Normal), na Gestão Escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conteúdos pedagógicos.
TÍTULO: Licenciado em Pedagogia.



DISCIPLINAS		CH	CREDITOS
Obrigatorias		2780h	148
Requisitos Curriculares Suplementares - Práticas de Ensino		800h	20
- Orientação de Monografia		45h	01
- Iniciação Científica, Monitoria etc.		100h	02
Optativas (Escrita Condicionada) - Eletivos que são disponibilizados no curso de Pedagogia para escolha do aluno.		90h	06
Optativas (Grupo Extensão) - Participação em atividades de gestão e implementação de Programas, Projetos, Eventos e Cursos de Extensão disponibilizados pela Coordenação de Extensão da Faculdade de Educação.		375h	09
TOTAL		3850h	168

Prazo recomendado para conclusão do curso: II semestres / Prazo máximo de integralização: 14 semestres