

Por que a docência? Marcadores sociopedagógicos do desenvolvimento profissional de aspirantes à carreira docente*

Why teaching? Socio-educational markers of the professional development of those aspiring the teaching career

¿Por qué la docencia? Marcadores sociopedagógicos del desarrollo profesional de aspirantes a la carrera docente

Marta Nörnberg**

Maiane Liane Hatschbach Ourique***

Resumo: A formação e a experiência de vida para além do espaço universitário incidem no processo de desenvolvimento profissional docente. Neste artigo, sustenta-se esse argumento por meio da análise de alguns marcadores sociopedagógicos de um grupo de estagiários dos cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia. O objetivo é focalizar diferentes aspectos que perfazem a construção da docência, desde antes do ingresso na universidade, reconhecendo que tais experiências se atualizam no momento do estágio e, por isso, carecem de reflexão. A problemática de pesquisa pode ser expressa da seguinte forma: Quais efeitos as imagens socializadas da docência exercem sobre os aspirantes à carreira docente? A reflexão sobre tais aspectos permite, dentre outras, a qualificação da atuação docente em sala de aula, bem como a construção de bases para a formação de professores desde o ponto de vista dos acadêmicos.

Palavras-chave: Formação de professores. Desenvolvimento profissional docente. Marcadores sociopedagógicos.

Abstract: Education and life experience beyond the university space act on the process of teaching professional development. In this paper, this argument is supported through the analysis of some socio-educational markers of a group of trainees in the courses of Biological Sciences and Pedagogy. The purpose is to focus on different aspects that make up the construction of the teaching profession, before entering university, acknowledging that such experiences are updated along the supervised internship and, because of this, require reflection. The problematic of research may be expressed in the following way: Which effects do the teaching socialized images play on the ones aspiring the teaching career? The reflection about such aspects allows, among other things, the qualification of the teaching work in the classroom as well as the construction of basis for teachers' education from the point of view of the university students.

Keywords: Teacher education. Teaching Professional development. Socio-educational markers.

* Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), pelo apoio financeiro na modalidade Apoio ao Recém-Doutor (ARD).

** Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: <martanornberg0@gmail.com>.

*** Professora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: <maianeho@yahoo.com.br>.

Resumen: La formación y la experiencia de vida más allá del espacio universitario inciden en el proceso de desarrollo profesional docente. En este artículo, se sostiene ese argumento por medio del análisis de algunos marcadores sociopedagógicos de un grupo de practicantes de los cursos de Ciencias Biológicas y Pedagogía. El objetivo es focalizar diferentes aspectos que forman la construcción de la docencia, desde antes del ingreso en la universidad, reconociendo que tales experiencias se actualizan en el momento de la práctica supervisada y, por eso, carecen de reflexión. La problemática de investigación puede ser expresada de la siguiente forma: ¿Qué efectos las imágenes socializadas de la docencia ejercen sobre los aspirantes a la carrera docente? La reflexión sobre tales aspectos permite, entre otras, la calificación de la actuación docente en el aula, así como la construcción de bases para la formación de profesores desde el punto de vista de los académicos.

Palabras clave: Formación de profesores. Desarrollo profesional docente. Marcadores sociopedagógicos.

Apresentação

Por um longo tempo, a profissão docente firmou-se como profissão especial, dentre as demais, com argumentos simples como a do “prestígio e nobreza da atividade” ou a de que “pelas mãos do professor passam todas as outras profissões”. No meio acadêmico, cultivamos uma saudável desconfiança quando essas ideias são expressas, embora haja certa razoabilidade sobre essa especificidade. A desconfiança vem do fato de que a crença em ser especial, diferente dos demais ofícios, facilmente induz a pensar que seu exercício depende de um dom, de uma iluminação ou de certa característica inata, o que constrói uma ponte direta entre ação e normatização, entre realidade e transcendência.

Como professoras formadoras, percebemos que muitos dos licenciandos que chegam aos bancos universitários com essa compreensão de docência, ao longo do curso, tendem a se acomodar e, depois, a se adaptar aos processos pedagógicos institucionalizados. Já a razoabilidade pauta-se na própria concepção da profissão, que trata a formação e a autoformação como processos sincrônicos e interdependentes. Por isso, desenvolve um modo característico de estar no mundo, analisar a cultura, a política, a economia; enfim, todos os campos que alimentam as dimensões ética, estética e expressiva da profissão, retrogerando elementos de formação humana. Talvez, em razão disso, em diferentes ambientes sociais, o professor diferenciou-se por sua postura crítica, seus argumentos explicativos, sua habilidade de expressão, retórica e percepção, sua capacidade de organização e de articulação de ideias.

Sabemos que existem certos mitos em torno do exercício da docência e, em vista disso, entendemos que é preciso desestabilizar esse arcabouço ao longo do curso de licenciatura. São mitos constituídos em torno de ideias articuladas à vocação, à maternagem, à educação como salvação, que permeiam os processos de formação de professores, indicados como razões que sustentam as escolhas pela docência. Tardif (2013) explica que o trabalho do professor ainda admite modos de realização e de organização que remontam por vários séculos e que, basicamente, três formatos de conceber a tarefa de ensino têm perdurado: como vocação, ofício ou profissão. Tendo isso em vista, perguntamos: Quais efeitos as imagens socializadas da docência exercem sobre os aspirantes à carreira docente? Refletir sobre tais imagens permite, dentre outras, a qualificação da atuação docente em sala de aula, bem como a construção de bases para um debate sobre o sentido da formação de professores desde o ponto de vista dos acadêmicos. Para isso, lançar mão de estratégias que façam emergir as crenças e os valores que os licenciandos carregam desde suas experiências de vida, em outros espaços educativos, são ações profícuas que permitem ampliar as possibilidades de compreensão sobre o que fundamenta determinadas formas de docência.

Nessa esteira compreensiva, este texto aborda alguns marcadores sociológicos e pedagógicos que caracterizam um grupo de estagiários dos cursos de licenciatura em Pedagogia e em Ciências Biológicas de uma Instituição de Ensino Superior pública. O objetivo é focalizar diferentes aspectos que perfazem a construção da docência, desde antes do ingresso na universidade, reconhecendo que tais experiências de vida se atualizam no momento da prática do estágio supervisionado e, por isso, carecem de reflexão. Definimos marcador sociológico como todo e qualquer traço de origem cultural ou social que caracteriza um determinado sujeito ou grupo de sujeitos e sobre ele incide, produzindo uma determinada posição ou forma de relacionar-se ou compreender sua ação no mundo, dentre elas, a de exercitar uma determinada atividade profissional, como é o caso do ensino. Já, como marcador pedagógico, entendemos o conjunto de razões ou de motivações que mostram, sugerem ou justificam as escolhas e as formas de agir dos estagiários.

Na primeira seção deste texto, apresentamos alguns aspectos que justificam e subsidiam o processo de formação humana e da docência, ancorando essas experiências em uma perspectiva intersubjetiva, complexa e disposicional. Na segunda, consideramos esta opção teórico-conceitual para discutirmos hermenêuticamente os marcadores sociológicos e pedagógicos identificados na pesquisa realizada junto aos acadêmicos/estagiários dos cursos investigados. Nessa abordagem, levamos em consideração diferentes estudos da área e o processo reflexivo que realizamos em nossa experiência como formadoras, em um jogo entre texto e contexto, familiaridade e estranheza, de modo que movimentos da historicidade do pensamento da formação se aproximassem das experiências e dos preconceitos expressos com as disposições dos acadêmicos. Para Gadamer (2005, p. 497), essa “fusão de horizontes” significa “[...] pôr-se de acordo na linguagem e não transferir-se para o outro e reproduzir suas vivências”. Nesse sentido, olhamos de modo atento para cada marcador evidenciado na investigação, considerando aspectos que fortaleceram compreensões históricas – movimentos culturais e políticos, especialmente – para distingui-las de visões particulares dos acadêmicos. Acreditamos que essa perspectiva epistemológica expõe possibilidades para recompor as práticas formativas no interior dos cursos de formação de professores.

Complexidade formativa e elementos do desenvolvimento profissional docente

Decorrente da experiência de supervisão de estágio e da interlocução entre pares, nossa observação é de que ainda são escassas e pouco efetivas a realização de estratégias que contemplem um olhar apurado e de incorporação de elementos formativos constituídos pelos sujeitos em outros espaços, para além da sala de aula da universidade. Embora seja corrente na literatura e no discurso pedagógico a afirmação sobre a necessidade de conhecer quem são os sujeitos que compõem a classe com a qual se realizam as atividades formativas, escutando e valorizando seus conhecimentos, nos espaços institucionais de formação de professores, pouco se estruturam ações que de fato articulem esses marcadores.

A suspeita é de que isso acontece porque não é corrente realizar levantamentos efetivos sobre o perfil dos estudantes que ingressam em um curso de formação de professores e, quando ocorrem, a análise apurada dessas características – especialmente daquelas que demarcam modos de pensar, de acessar bens culturais, de estabelecer relações – é pouco aprofundada. Nossa aposta é de que a composição desse panorama permitiria aos professores formadores ampliar sua atitude metodológica, na medida em que poderiam conhecer melhor os campos de interesse e as demandas dos estudantes, esclarecendo, em contrapartida, o papel e os limites da profissão docente. A compreensão produzida em torno dessas dimensões aproximar-se-ia, ainda, de uma concepção mais integral ou humana acerca do próprio processo formativo, presente na ideia de *Bildung*.

Tendo em vista a extensão da tarefa formativa, assim como das transformações sofridas, tanto no âmbito da formação de professores, quanto no percurso conflitivo da ideia de *Bildung*, talvez apenas se possa vislumbrá-la encoberta pelo nevoeiro das urgências contemporâneas. De todo modo, pensar a formação no espaço da universidade vai além de uma racionalidade funcionalista ou técnica; exige a construção de experiências sobre o sentido da educação para a humanidade e, em decorrência, sobre o compromisso ético da docência com a historicidade do conhecimento e sua disposição às novas gerações.

O conceito de formação é, conforme Gadamer, genuinamente histórico, distinguindo-se da lógica própria da racionalidade instrumental, contornando-se mais como processo de devir e menos como transferência do devir para o ser. Essa distinção é importante para entendermos que “[...] o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento” (GADAMER, 2005, p. 46). Esses processos de formulação e assimilação, por não estarem submetidos à lógica da funcionalidade, constituem-se de todas as experiências vivenciadas, em uma tentativa de preservar o caráter histórico dos acontecimentos.

Desse modo, uma aproximação possível entre a concepção de formação e os processos institucionais de formação de professores está em considerar a pluralidade – de normas, pensamentos e formas de vida – como elemento primordial da construção da docência. Isso porque é na relação entre entendimento e aceitação – em suas variantes complementares ou negativas – que a ação pedagógica busca motivos para compor-se. Nesse sentido, Hermann (2002, p. 88) lembra que “[...] é uma ilusão considerar que podemos clarear todas as motivações e interesses que subjazem à experiência pedagógica”, pois “[...] os processos pedagógicos, a despeito do domínio buscado por diferentes técnicas, trazem consigo o movimento próprio da existência humana, que é a tensão entre iluminação e encobrimento”.

Em uma perspectiva sociológica, os estudos de Bernard Lahire (2004) descrevem os processos de complexificação da noção de indivíduo “[...] como uma realidade social caracterizada por sua possível (provável) complexidade disposicional, que se manifesta na diversidade dos domínios de práticas ou cenários nos quais esse indivíduo insere suas ações” (LAHIRE, 2004, p. ix). A partir dessa noção, é possível encontrar elementos que explicam tal complexidade, indicando que esta acontece e começa “[...] a partir do momento em que se dispõe, para um mesmo indivíduo, ao menos dois comportamentos que podem ser comparados em contextos diferentes” (LAHIRE, 2004, p. ix). Como ilustração, podemos pensar na relação que um indivíduo estabelece com um objeto cultural, a literatura, por exemplo, ou com a prática de leitura, o ato de ler, que, no espaço acadêmico, acontecerá de uma determinada forma, diferente do que se observará em outros contextos. Para o indivíduo, lidar com a prática de escrita, na universidade, é sempre um desafio em função da dificuldade de articular os elementos textuais próprios do texto dissertativo. Essa prática de escrita é diferente daquelas realizadas em outras esferas da vida cotidiana como, por exemplo, quando se corresponde com um familiar ou impetra uma reclamação em órgão público.

Com base nesses subsídios, resguardar o pluralismo das experiências dos indivíduos em diferentes contextos, reconhecendo-as como singulares, sugere que elas sejam entendidas como conteúdos a serem explorados na sala de aula universitária. É por meio desse movimento de abertura às singularidades que se evidencia a complexidade disposicional e contextual, ou seja, reconhece-se que há uma variedade de disposições – formas de agir e crer – de um mesmo indivíduo, construídas e manifestas em contextos distintos: na família, na escola, no espaço de trabalho, no clube, na igreja, com os amigos. Essas disposições necessitam ser tensionadas ao longo da formação profissional, tendo em vista que, muitas vezes, podem ser ativadas em situação de

docência. São experiências que se caracterizam por valores, crenças, conhecimentos, práticas que constituem o sujeito professor.

Provocadas por essas bases filosóficas e sociológicas e considerando situações observadas durante o processo de acompanhamento dos acadêmicos via análise dos seus relatórios de estágio, percebemos que, algumas vezes, não eram os denominados saberes da formação – definidos pelo programa curricular dos cursos em estudo – que sustentavam suas ações. Eram saberes com uma inscrição formativa de outros espaços que predominavam em sua forma de explicar as razões de sua ação docente. Como exemplo, lembramos aqui da reverberação dos discursos sobre “aprender com prazer”, o “amor pela docência”, a valorização da educação como redentora e renovadora do mundo, etc.

Lahire (2004), em sua pesquisa, adverte para o perigo das generalizações que, muitas vezes, tendemos a fazer, o que leva a pensar e a produzir uma percepção homogênea sobre quem são os aprendizes da docência que os dessingulariza, simplesmente. As advertências que são feitas sobre a relevância de se considerar os sujeitos em sua complexidade sociocultural (DAYRELL, 2006) ou em seus saberes de vida (FREIRE, 1996) são pautas que estão presentes nos projetos pedagógicos dos cursos frequentados pelos participantes do estudo. Nessa direção, a intenção que nos acompanha é a de compreender em que medida e de que forma as ações dos professores formadores, em especial durante o período de estágio, podem articular os diferentes saberes, não só os pedagógicos, que supostamente são construídos ao longo da formação, mas, principalmente, aqueles saberes que são trazidos pelos estagiários desde sua complexidade disposicional e contextual.

A partir da perspectiva filosófica – formação como *Bildung* – e sociológica – o indivíduo desde a sua complexidade disposicional –, colocamos em evidência o entendimento de que o aprendiz da docência em um curso de licenciatura também é formado pelas experiências vividas em outros espaços institucionais, como as instituições religiosas, as associações ou grupos culturais, os espaços de trabalho, os ambientes com ou sem recursos tecnológicos de comunicação interativa, as bibliotecas públicas, os grupos desportivos, as atividades voluntárias em instituições não-governamentais, entre outros. Nessa direção, caberia perguntar: em que medida a formação docente inicial e a vivência na universidade conseguem dialogar com essas outras experiências formativas do estagiário?

O que temos levantado como suspeita é que, quando os acadêmicos chegam ao momento do estágio curricular, muitas dessas experiências construídas em outros espaços de vida social e de trabalho também são ativadas. Em alguma medida, nesse período, tais conhecimentos podem ser identificados como potencializadores – referentes de ações e/ou modelos, positivos ou não – do processo formativo para docência, incrementando as discussões ocorridas entre acadêmicos e professores da universidade. Ou seja, o arcabouço experiencial dos acadêmicos pode ser tomado como cenário no qual a formação docente acontece, especialmente para articular os diferentes contextos culturais e políticos que constituem, perpassam ou subjazem as práticas educativas. Enfim, desconfiarmos de que um olhar atento a tais aspectos poderá auxiliar no processo de des/reconstrução de determinadas ações pedagógicas constitutivas do processo de formação docente inicial.

Diversas pesquisas desenvolvidas após os anos de 1980 (NÓVOA, 1995, 2012; PIMENTA, 1999; MIZUKAMI, 2006; TARDIF; LESSARD, 2005) informam que trazer para o centro da investigação os professores e a sua atividade e os processos de aprendizagem em comum realizados entre os professores e destes com pessoas em outros ambientes da sociedade facilita a consolidação de práticas de colaboração profissional e a criação de espaços coletivos de trabalho pedagógico. É no espaço coletivo que os sujeitos se veem diante da oportunidade de (re)construírem seus saberes,

suas lógicas, suas dúvidas; enfim, pensarem sobre as posições teórico-práticas que sustentam sua ação docente.

O processo de desenvolvimento profissional da docência não está circunscrito apenas ao tempo que se frequentam as atividades formativas ao longo de um curso de formação. Uma determinada forma de ação docente é constituída desde as lembranças, as experiências, os processos educativos que foram vividos pelo acadêmico ao longo de sua trajetória de vida, algo que ocorre em diferentes contextos socioeconômicos e culturais.

Estudos realizados sobre a natureza da prática profissional (MUNTHER, 2007; MUNTHER; MIDTHASSEL, 2002; NÓVOA, 2009) recomendam como relevante olhar para o que o professor faz no cotidiano escolar a partir do conhecimento que é por ele produzido, com base em suas crenças e seus valores, suas certezas e suas incertezas, seus conflitos e suas possibilidades de ação. Tais estudos instigam-nos a ampliar a reflexão, pois permitem entender que o sujeito, ao escolher a docência como atividade profissional, pode reativar ou não elementos que foram decorrentes de experiências vividas em outros espaços e ambientes.

Nossa posição é de que precisamos considerar como conteúdo do processo formativo as questões e as situações vividas pelos acadêmicos em outros espaços sociais. Nesse sentido, reivindica-se do professor formador posturas e atitudes atentas à realidade em que os acadêmicos vivem e atuam. Além disso, reconhecemos a importância da escuta atenta às manifestações dos acadêmicos no contexto universitário, procurando não apenas identificar quais lógicas e experiências lhes são significativas para a vida, mas também se elas ecoam ou não na forma como vão constituindo sua visão de educação e de trabalho docente. O desafio que se apresenta para os professores formadores é o de trazer para a discussão as concepções tácitas sobre o fazer docente, buscando entender como os professores agem, “[...] o que pensam, o que fazem e por que o fazem para, colaborativamente, refletir com eles sobre as situações vivenciadas e, se necessário, construir formas de enfrentamento” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010, p. 482).

Considerando esses elementos teórico-conceituais, entendemos que a identificação de marcadores sociológicos e pedagógicos poderá mostrar elementos para (des/re)construir práticas formativas mais pluralistas. Tais elementos também poderão ser significativos para o desenvolvimento profissional da docência, permitindo, inclusive, realizar processos de análise crítica e de ruptura de crenças, de valores e de concepções que forem explicitados pelos acadêmicos, tanto ao longo do curso, como em contexto de estágio curricular.

Na sequência, apresentamos e discutimos alguns marcadores sociológicos e pedagógicos dos acadêmicos dos cursos investigados. Os marcadores sociológicos analisados estruturam-se em torno de duas naturezas: a primeira envolve aspectos relacionados às dimensões de gênero, de geração, de classe social; a segunda abarca as experiências culturais. Como marcadores pedagógicos, explicitamos o conjunto de razões apresentadas pelos acadêmicos como sustentação da escolha pela profissão docente.

Alguns marcadores para pensar a formação nas licenciaturas

Concordamos com as ideias de Lahire (2004), especialmente quando ele adverte sobre o fato de que, por meio de reconstruções históricas, estatísticas ou etnográficas, pesquisadores do campo das ciências humanas tendem a, regularmente, realizar totalizações abstratas sobre determinados grupos, entre eles, os escolares, às quais nos habituamos. Evidentemente, a convicção teórica que orientou o estudo de Lahire (2004, p. 45) nos foi importante, especialmente quando este explica que “[...] as diversas práticas, atitudes, etc. de um indivíduo singular não são redutíveis

a uma fórmula geradora”. Ou seja, nossa intenção não é a de gerar uma fórmula para que formadores de professores possam definir estratégias de ação didática no campo da supervisão de estágio. O que intencionamos é chamar a atenção para diferentes aspectos que perfazem a construção da docência, extrapolando, assim, o espaço universitário e, muitas vezes, não sendo neste reconhecidos. Certamente, diferente de constituir-se em um entrave *a priori*, a multiplicidade dessas experiências carrega um caráter potencializador da prática docente, o que se torna mais uma justificativa para as pesquisas nesse campo. Tais estudos podem, talvez, mostrar formas vividas pelos estagiários, que são por eles conduzidas para dentro da escola como jeitos de estar com as crianças e os jovens e/ou como modos de organizar a prática pedagógica.

O acolhimento dessas formas plurais de exercício da docência expõe o comprometimento ético-estético dos professores formadores – e, conseqüentemente, dos programas de formação – com as reivindicações próprias de diferentes discursos e manifestações culturais. Não se trata, pois, de uma atitude de desvio do processo formativo, mas uma tentativa de promover o confronto de concepções e a ampliação dos horizontes da formação. Nas palavras de Hermann (2014, p. 21-22): “Uma experiência pedagógica sensível à pluralidade não poderá dispensar um mundo comum, pois ele se constitui à nossa própria autocompreensão moral, convoca-nos a desenvolver imaginação teórica para responder às exigências do nosso tempo”.

Na educação escolar, básica ou superior, tem sido recorrente a condução de ações voltadas aos sujeitos que são entendidos ora como homogêneos – são todos alunos/acadêmicos – ora como singulares – cada um é um indivíduo. Nesse contexto, também tem sido frequente o entendimento de que são indivíduos não redutíveis, ou seja, definidos pelo conjunto de suas relações, suas propriedades, seus sentimentos, suas crenças, seus compromissos, seus pertencimentos, seus passados e seus presentes (LAHIRE, 2004). Sua subjetividade é, pois, forjada de forma intersubjetiva, em uma experiência de estranhamento que escapa à lógica da linguagem explicativa e às tentativas metodológicas de abstração, fazendo-se entender apenas como expressão humana que se movimenta em direção a uma cultura e, com isso, constitui sua própria singularidade, desde as disposições construídas em contextos distintos.

Ao longo de três anos, conduzimos uma pesquisa nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas de uma universidade pública, cujo objetivo foi o de entender quais componentes constituíam a ação docente do professor formador da universidade e a ação docente do acadêmico em estágio curricular, visando observar práticas e estratégias que permitiam a qualificação da atuação docente em sala de aula e a construção de uma reflexão sobre os processos de desenvolvimento profissional docente. Entre os procedimentos metodológicos, foi realizada a aplicação de um questionário, atividades de observação das sessões de orientação coletiva de estágio, na universidade, e análise dos relatórios finais.

Em relação ao questionário, o primeiro conjunto de questões buscou informações sobre suas vivências socioculturais para traçar o perfil dos estagiários. Entendendo que o levantamento realizado evidencia singularidades, neste artigo, a intenção é a de propor uma discussão sobre alguns elementos observados e por nós julgados pertinentes, porque, provavelmente, são ativados no processo de docência ao longo do estágio. Para isso, destacamos quatro marcadores que apresentam algumas disposições dos estagiários pesquisados: (1) gênero e idade; (2) participação na sociedade civil; (3) tipologia da instituição de formação na Educação Básica; (4) razões da escolha ou opção pela licenciatura. Caracterizamos os três primeiros marcadores como de ordem sociológica, e o quarto, de ordem pedagógica. A aplicação do questionário foi realizada com três grupos de estagiários: o primeiro grupo (G1) foi composto por 23 acadêmicos do 8º semestre do

curso de Pedagogia¹; o segundo grupo (G2), por 15 acadêmicos do 6º semestre do curso de Ciências Biológicas²; o terceiro grupo (G3) foi formado por 14 acadêmicos que estavam no 8º semestre do curso de Ciências Biológicas.

No que se refere ao marcador “gênero e idade”, dos 52 respondentes, 45 eram do sexo feminino. Dois aspectos parecem-nos pertinentes para uma discussão. O primeiro refere-se ao fato de que a presença feminina nos cursos de formação de professores ainda é uma tendência, algo que, inclusive, tem se estendido também para as chamadas áreas específicas das licenciaturas. Do total de 29 estudantes que cursam Ciências Biológicas, 22 são mulheres. No curso de Pedagogia, cem por cento da amostra é feminina. No caso do curso de Pedagogia, a literatura na área da história da educação brasileira tem mostrado que ideias associadas à noção de que “[...] o magistério feminino [se apresentava] como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração” (TANURI, 2000, p. 66) orientaram as políticas de financiamento e organização da formação de professores no Brasil. Essa prática, de alguma forma, continua presente, especialmente quando se analisa a remuneração dos professores³ que atuam na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental que, geralmente, chega a ter uma redução entre 25 e 50% em sua remuneração, quando comparada a dos docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio.

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

Tomando como referência a idade do grupo de respondentes, a faixa etária de 45 acadêmicos variava entre 20 e 30 anos. Se colocarmos 25 anos como a média de idade, estamos falando de um grupo que nasceu durante os anos de 1980, em pleno período de redemocratização do país e que, ao ingressar no Ensino Fundamental, já gozava dos direitos preconizados pela Constituição Federal de 1988. Ainda, entre esse período e a sua chegada ao Ensino Médio, são sujeitos-estudantes produzidos também pelas discussões e pelas propostas de reestruturação do sistema educacional decorrentes dos processos de regulamentação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069/1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei Nº 9.394/1996). Essa reorganização pauta-se em orientações de organizações internacionais, com preceitos como cidadania ativa e participação, que passam a se constituir como garantias constitucionais, sendo incorporadas enfaticamente como princípios dos projetos pedagógicos das escolas, ou seja, narrativas que regiam, do ponto de vista teórico, as instituições frequentadas por esse grupo de estudantes ao longo da última década do século XX.

¹ No curso de Pedagogia, há três estágios: Estágio de Gestão Escolar (7º semestre); Estágio de Docência Compartilhada (8º semestre), que consiste em atividades de observação e de acompanhamento de um professor de anos iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil; Estágio de Regência de Classe nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil (9º semestre). No caso dessa amostra, os dados coletados referem-se apenas aos estudantes que realizaram estágios nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

² Neste curso há cinco estágios: Estágio Supervisionado I (observação da escola de Ensino Fundamental séries finais); Estágio Supervisionado II (regência no Ensino Fundamental séries finais); Estágio Supervisionado III (observação da escola de Ensino Médio); Estágio Supervisionado IV (regência no Ensino Médio); Estágio Supervisionado V (escrita do trabalho de conclusão de curso).

³ Para ampliar a discussão sobre remuneração, profissão docente e financiamento, sugerimos os estudos de Camargo et al. (2009) e de Oliveira (2010).

No quesito “participação na sociedade civil”, dos 52 acadêmicos, parte dos respondentes (47%) possuía algum tipo de atividade sistemática em grupo da sociedade civil e a outra (53%) declara não se envolver em atividades sociais. Quando observamos o tipo de inserção na sociedade civil, percebemos que a maior parte dos estagiários tem uma participação ativa em grupos de dança ou canto (40% dos respondentes) ou em atividades vinculadas à igreja, como grupo de jovens (28% dos respondentes). Diante desses dados, três questões são instigantes: o que mobiliza os acadêmicos para sua participação na sociedade civil? Será que a escola e a universidade têm provocado crianças e jovens para uma participação mais ativa na sociedade civil? A escola e a universidade mobilizam os jovens a participar de que tipos de atividades na sociedade civil?

Podemos pensar em algumas possibilidades analíticas se reconhecermos que há uma mudança na forma de nos relacionar com o saber na contemporaneidade, considerando a emergência das diferenças, do contingencial, das formas cada vez mais virtuais de comunicação e de relação social, por exemplo. Uma alternativa aduz uma postura racional da ordem da justificação e do relacional e não mais em termos de fundamentos e de consciência dos fatos. Nesse sentido, se para as gerações anteriores a qualificação profissional era a garantia de um lugar no mercado de trabalho, as gerações contemporâneas convivem cotidianamente com a incerteza do futuro, tanto em termos profissionais, quanto epistemológicos, visto que as carreiras profissionais não se constroem mais de forma linear e a produção do conhecimento cresce em progressão geométrica. Hans-Georg Flickinger (2010) aponta algumas consequências desse atual estado de insatisfação com os conhecimentos disponíveis. Dentre elas, está a sua rápida desvalorização, a necessidade de transgredir os limites tradicionais das disciplinas, a pressão por “[...] reorganização institucional dos conhecimentos ou o deslocamento dos lugares da produção do saber para fora das instituições tradicionais” (FLICKINGER, 2010, p. 181).

A inserção dos acadêmicos em diferentes espaços sociais pode ser uma demanda muito mais externa às instituições do que interna ou referente aos interesses pessoais, somente. Embora largamente marcado por aspectos econômicos, este movimento em direção ao conhecimento das diferentes organizações do campo profissional ou multicultural renova as discussões e as possibilidades para a formação como *Bildung*, não de forma institucionalizada, como ocorreu a partir do século XIX, quando *Bildung* foi entendida como o próprio processo educacional. A formação desenvolve-se, agora, em diferentes espaços sociais, autogeridos a partir de definições e regras de convívio elaboradas pelos próprios participantes, decorrentes, por exemplo, de sua inserção e atuação em organizações não governamentais, grupos virtuais na internet, gangues de rua, torcidas organizadas, clube de motoqueiros, confrarias por afinidades, etc. Esses espaços permitem a convivência e a discussão de diferentes modos de vida, produzindo um movimento (auto)formativo que se dá a partir da atribuição de sentidos às experiências. Conforme Flickinger (2010), esses outros espaços, justamente por não estarem submetidos à organização educacional formal, conseguem “[...] fazer jus àquele núcleo de formação no qual a antiga *paideia* e o conceito da *Bildung* se apoiam: a saber, no entendimento do processo de formação como um projeto centrado no ser humano e não em solicitações a ele alheias” (FLICKINGER, 2010, p. 189).

É uma necessidade premente a aproximação entre as licenciaturas e o campo da educação não formal, pois, desse modo, confirmar-se-ia o compromisso da universidade com uma formação que abrange os aspectos profissionais e humanos, indissociavelmente. No entanto, é importante destacar que essa aproximação corre o risco de ser corrompida se tiver alguma finalidade de incorporar os movimentos não formais ao contexto institucional de formação; afinal, esses grupos possuem, na maioria das vezes, dinâmicas, instrumentos, objetivos e público-alvo diferentes da educação institucionalizada, especialmente, a escolarizada. Ou seja, acarretaria em perdas de sentido para todos os movimentos ao invés de reconhecimentos recíprocos, conforme indica Flickinger:

A pedagogia não pode mais deixá-los de lado, já que eles marcam cada vez mais o comportamento, o hábito e, em última instância, as influências extrainstitucionais no processo da socialização. Não basta querer reintegrar essas experiências nos currículos de qualificação; tampouco é suficiente observar de longe o que aí ocorre. Se não me engano, a única chance de reagir a essa dinâmica atual dos processos de formação consiste na disposição da pedagogia de reconhecer esses campos como experiência autêntica e formadora. (FLICKINGER, 2010, p. 190).

Estamos construindo um caminho que há décadas buscamos: o de garantir o acesso cada vez mais universal à Educação Superior. Uma das consequências dessa proposta é a diversidade de experiências dos acadêmicos que se agrupam em uma sala de aula universitária. Experiências que são constituídas no âmbito da classe social, da etnia, das relações de gênero e geracionais. Experiências que carregam inscrições construídas em determinados sistemas de crenças e de valores, sejam eles religiosos ou culturais. Experiências constituídas ao longo do processo de escolarização básica que acabam produzindo uma determinada postura em relação à concepção de trabalho intelectual e acadêmico. Enfim, a abertura à diversidade traz, em si, a potencialidade própria da pluralidade, mas, igualmente, os desafios que constituem as singularidades. Nesse contexto, um processo formativo justifica-se se e quando problematiza tais aspectos. Seguindo a advertência de Flickinger (2010), é preciso permeabilizar as práticas formativas, organizando situações que deixam ver e, ao mesmo tempo, tensionam os diferentes sistemas de crenças e de valores, de práticas culturais, de formas e de atitudes relacionais dos acadêmicos que frequentam o espaço universitário.

Em relação ao marcador “tipologia da instituição de formação na Educação Básica”, quase a totalidade dos respondentes frequentou escolas públicas. Os resultados acerca do público que frequenta os cursos investigados seguem indicadores nacionais, evidenciados no estudo conduzido por Gatti (2010) com base nos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Ensino Superior (ENADE) de 2005. A autora informa que os acadêmicos dos cursos de licenciatura, em sua maioria, provêm da escola pública, diferentemente do que ocorre em outros cursos, como Medicina e Engenharias. Tomando como referência o desempenho escolar alcançado pelos egressos da escola pública, com base nos resultados aferidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a pesquisadora constata que “[...] a escolaridade anterior realizada em escola pública evidencia grandes carências nos domínios de conhecimentos básicos. É com esse cabedal que a maioria dos licenciandos adentra nos cursos de formação de professores” (GATTI, 2010, p. 1364-1365).

Considerando que a maioria dos acadêmicos é egressa da escola pública, algumas indagações podem ser explicitadas: As dificuldades que os acadêmicos demonstram em relação ao processo de desenvolvimento profissional, especialmente em relação ao conjunto de saberes pedagógicos, decorreria, por hipótese, dessa carência vivida na Educação Básica? Pensar essa carência não será uma opção simplista para continuar perpetuando uma visão vertical sobre os processos de escolarização, entendendo que há conteúdos que se localizam em determinado tempo e lugar, conforme a mantenedora da escola frequentada ou a classe social dos estudantes?

Nessa direção, lembramos da máxima que permeia as discussões acadêmicas: “Quem sabe, faz; quem compreende, ensina”. O jargão original, lançado pelo famoso dramaturgo Bernard Shaw, ainda no século XIX, nas suas famosas *Maxims for revolutionists*, era da seguinte maneira: “Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina”. A reorientação a esse aforismo foi feita por Lee Shulman (1986) e considerada por António Nóvoa (2012, p. 12) em seus escritos:

O conceito de *compreensão* é fundamental: compreensão de um determinado conhecimento ou disciplina (e compreender é mais do que possuir o conhecimento) e compreensão dos alunos e dos seus processos de aprendizagem. É nesta dupla lógica que se funda o conhecimento docente. Por isso é tão importante combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um. Enquanto se considerar o ensino uma actividade “natural”, é difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação. (NÓVOA, 2012, p. 12, grifos do autor).

A dimensão do ensino não se refere a uma ação instrumentalizadora de conteúdos, mas requer do professor, a cada intenção de ensinar, uma reelaboração interna, cuja articulação entre o conteúdo em si, o nível de aprendizagem dos alunos e o contexto pedagógico expressam-se na situação comunicacional de aula. A compreensão, portanto, mobiliza campos da cognição, da memória, dos comportamentos culturais, etc., com os quais podemos atribuir sentido sobre um conteúdo, ao mesmo tempo que mantém a possibilidade de historicizar esse significado e, assim, vinculá-lo a pontos de vista mais universais. Para Gadamer (2005), esse movimento de receptividade ao diferente é uma característica universal da formação, muitas vezes suplantado nas instituições de ensino por perspectivas explicativas ou disciplinares do processo formativo.

O último marcador, de ordem pedagógica, reúne as razões que explicam a “escolha ou opção pela licenciatura”. A discussão desse marcador talvez seja o que mais se aproxima das advertências postas pelos estudos de Lahire (2004) e por pesquisadores do campo da formação de professores (BUENO et al., 2006; GATTI, 2010; NOGUEIRA; PEREIRA, 2010; GOMES et al., 2012; PEREIRA et al., 2012) sobre valores e crenças que acadêmicos referem como justificativas de sua escolha pelo curso de licenciatura. Nossa suspeita é de que esses motivos são reativados, tornando-se, de alguma forma, recursos para organizar e conduzir as práticas de ensino durante o período de estágio.

No questionário da pesquisa que conduzimos, esse marcador foi sistematizado a partir das respostas dadas a uma questão de múltipla escolha e descritiva. Na primeira parte da questão, os acadêmicos assinalavam entre três alternativas aquela que mais definia sua escolha por um curso de licenciatura: 1ª alternativa: “Ser um curso com menos candidatos por vaga”; 2ª alternativa: “Admiração a um professor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou do cursinho Pré-vestibular”; 3ª alternativa: “Discordar da postura de um professor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou do Cursinho Pré-vestibular⁴”. Cabe destacar que a indicação dessas três alternativas decorreu de observações realizadas em contexto de sala de aula por ocasião das atividades de supervisão de estágio que realizamos em ambos os cursos. Na segunda parte da questão, em formato descritivo, os acadêmicos podiam indicar outro motivo ou explicar a sua escolha pela profissão docente.

Dentre as três alternativas indicadas no questionário, a “admiração a um professor” foi assinalada por 21 acadêmicos, o que corresponde a 40% do total de respondentes. Entre as 23 acadêmicas do curso de Pedagogia, seis responderam a admiração ao professor do Ensino Fundamental, e duas assinalaram a admiração por um professor do Ensino Médio. No curso de Ciências Biológicas, de um universo de 29 respondentes, 13 acadêmicos marcaram a “admiração a um professor”; destes, dois marcaram o professor do Ensino Fundamental, quatro o do Ensino Médio e sete o professor do cursinho pré-vestibular.

⁴ A indicação de referência ao cursinho Pré-vestibular deve-se ao fato de que a instituição universitária, campo empírico deste estudo, organiza um programa de formação preparatória para o vestibular ou ENEM, com exclusividade de matrícula para estudantes das escolas públicas da região. Trata-se de uma atividade de extensão universitária que envolve professores e estudantes de várias unidades acadêmicas.

Gatti e Barretto (2009), em publicação decorrente de estudo realizado sobre os professores no Brasil, a pedido da Unesco, analisaram o perfil dos estudantes de cursos de licenciatura, tomando como base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE) de 2005. As pesquisadoras mostram que 11,6% dos estudantes, o que equivale a 15.860 respondentes de um universo de 137.001 sujeitos pesquisados, responderam que a principal razão de escolha por um curso de licenciatura foi porque tiveram “[...] um bom professor que serviu de modelo” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 159).

No que se refere à parte descritiva da questão analisada, 22 acadêmicos escreveram sobre as razões de sua escolha. Entre as respostas, houve uma maior concentração (45% dos respondentes) em torno das ideias “querer e gostar de ser professor” e “identificar-se com o ensinar”. Entre as estagiárias do curso de Pedagogia, prevaleceram ideias relacionadas ao “querer e gostar de ser professor”. As escritas referem certo vínculo com desejos construídos ao longo da escolarização básica, como “um desejo desde criança, uma escolha pessoal”. Também indicam sua escolha em função das dificuldades de cursar o magistério – “Sempre quis cursar o magistério, porém nunca consegui. Fiz o 2º grau e prestei vestibular para a Pedagogia” – ou como decorrência do ter cursado o magistério em nível médio, reforçando razões circunscritas ao âmbito da vontade, da vocação, do gosto: “Porque me identifico com esta profissão, uma vontade que surgiu e amadureceu no magistério”; “Por vocação, sempre quis essa profissão, por isso fiz o magistério e agora a Pedagogia”; “Gosto da docência, fiz magistério e quis continuar”; “Meu primeiro ‘bico’ como professora foi aos 12 anos”. Já entre os respondentes do curso de Ciências Biológicas, as razões explicitadas estão mais ligadas ao “identificar-se com o ensinar”: “Sempre gostei da capacidade que o professor possui de explicar e mostrar como funciona o mundo”; “Sempre tive vontade de trabalhar em escolas, transmitir conhecimento”; “Não sei por que, por gostar de ensinar, por gostar de dar aula”.

Podemos compreender essas justificativas para a escolha profissional como uma das maneiras que o sujeito encontra para sua autoformação ou constituição de si mesmo, pois como não é possível clarear todas as motivações da experiência pedagógica, conforme argumenta Hermann (2002), umas das formas de aprender e inserir-se em uma organização cultural é por imitação dos modelos conhecidos. Já presente na ideia de mimese dos gregos (do grego: *mimesis*, entendida como imitação, representação, mímica, assemelhamento) – quando o modelo a imitar era dado por uma divindade –, a aprendizagem por mimese é exercitada pela criança que olha e imita um adulto ou pelo sujeito que observa um comportamento cultural de outro e repete. Certamente, no processo de desenvolvimento profissional, muitas posturas e práticas discursivas expressas também são fruto de cenas presenciadas e interiorizadas. Essa forma de aprendizagem é apontada por Wulf (2016) da seguinte forma:

Aprendemos por mimetismo formas de saber prático, ao longo de processos que implicam o corpo e os sentidos. Esse saber prático permite agir com competência dentro das organizações e das instituições. O saber ritual constitui parcela significativa desse saber social prático, que insere as instituições nos corpos e os habilita a orientar-se em um contexto social. Nos processos miméticos, o indivíduo adquire as imagens, os esquemas e os movimentos que lhe darão a capacidade de agir. (WULF, 2016, p. 556).

A admiração e a empatia por um professor são dispositivos tão mobilizadores para a escolha da profissão docente quanto a indiferença e a resistência sentidas nas relações da Educação Básica. Nos depoimentos dos estagiários, muitos afirmaram que optaram pela docência justamente “por discordar da postura de pouco caso dos professores das séries iniciais” ou por o professor que teve “cobrar de forma radical que os alunos soubessem tudo na prova, única forma de avaliação, sendo que sua didática era péssima”.

A tendência identificada em nosso estudo segue o que Gatti e Barretto (2009, p. 159) constatarem em sua pesquisa: “[...] 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos”. No mesmo estudo, considerando a amostra total dos cursos avaliados, Pedagogia e demais licenciaturas investigadas (Biologia, Física, Química, Matemática, História, Geografia e Letras.), 53,4% dos estudantes referem o “querer ser professor” como uma das razões de escolha pelo curso de licenciatura. As pesquisadoras explicam que a representação da docência como “vocação” e “missão” tem afastado “[...] socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de ‘doação de si’” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 239). Tal aspecto produziu e ainda tem produzido dificuldades aos professores, especialmente no que se refere à luta por salários e melhores condições de trabalho, dificuldades que são tanto de ordem social como política.

A ideia de “vocação” e “missão” reforça imagens socializadas sobre a docência, pois, geralmente, mesmo reconhecidas as dificuldades no âmbito da valorização salarial e das condições de trabalho, a escolha da profissão está associada à certa segurança de ingresso no mercado de trabalho, visto que o magistério ainda é uma das profissões que mais oferta possui no cenário nacional e, conforme a região, ainda garante certo status e segurança econômica. Nesse cenário, um aspecto ambíguo refere-se às razões de escolha, pois, ao indicarem o “querer ser professor” ou o “gostar de ensinar”, os estagiários reconhecem o valor social da profissão docente pela oportunidade que oferece de assumir um papel ativo na transformação da sociedade, algo que faz parte do imaginário social, amplamente veiculado pelas redes sociais e midiáticas. Não raras vezes encontramos registros em relatórios de estágio que indicam a atividade docente como tarefa gratificante, referindo, especialmente, à participação do professor como agente da mudança educacional. Tardif e Lessard (2005) explicam que, no exercício da profissão docente, há uma certa realização pessoal e social que também “[...] vem da alegria de trabalhar com crianças, jovens, de ajudá-los, de vê-los progredir, mudar, aprender, instruir-se, fazer descobertas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 283).

A identificação com o ser professor, seja porque existe o gostar de estar na escola ou, simplesmente, do gostar da docência, de ensinar ou de dar aula, contraria a tendência encontrada no estudo de Alves-Mazzotti (2008), que investigou junto às professoras de anos iniciais os sentidos atribuídos ao ser professor. Percebemos que, no grupo de estagiários investigados, há certa paridade entre os motivos indicados para explicar a escolha pela licenciatura, tanto entre os da Pedagogia quanto das Ciências Biológicas. Nesse grupo, evidenciamos que razões circunscritas à disposição para a maternidade, motivos tão recorrentes entre acadêmicos do curso de Pedagogia, conforme explicita Alves-Mazzotti em seu estudo, parece ser uma representação que está caindo em descrédito pelas gerações que ingressam nos cursos de formação de professores.

Gomes et al. (2012), em artigo que sistematiza pesquisa realizada com estudantes de licenciatura e Pedagogia, afirmam que determinadas representações sobre trabalho e identidade docente provêm de elementos mais gerais da cultura brasileira. Os autores constatarem, ainda, “[...] que as representações que predominaram sobre o trabalho docente entre os estudantes foram aquelas que eles já tinham antes de entrar no processo de formação profissional” (GOMES et al., 2012, p. 245) e concluem que essas representações são trazidas pelos acadêmicos desde o início de sua formação e pouco se modificam ao longo da Graduação. Por fim, sugerem que, embora as experiências feitas ao longo de um curso de licenciatura sejam importantes, outras experiências, muitas vezes estranhas à formação inicial – e que as antecedem –, são âncoras fundamentais. Entre elas, estaria certo entendimento incluso no “gostar de” que se refere à necessidade de identificação com o outro, própria da relação ensinar-aprender. Nessa direção, Tardif e Lessard (2005, p. 275) dirão que “[...] a docência, como trabalho humano sobre seres humanos [...] um trabalho interativo

[...] face a face com o outro” está sujeito à presença e às interações humanas. Essas posições corroboram argumentos por nós explicitados, especialmente porque também recolocam o processo de desenvolvimento profissional docente em uma dimensão mais ampla, que é própria da *Bildung*, qual seja, o de estar voltado à formação humana.

A segunda ideia mais referida como razão de escolha relaciona-se à preocupação em ter um “amplo campo de atuação”, algo que se evidencia pela possível atuação em diversas tipologias de instituições, explicitado a partir de afirmativas como: “acredito que a Pedagogia é um curso que abrange um amplo mercado de trabalho e é um curso bastante crítico onde eu queria estar”; ou, ainda, conforme explicitado por alguns respondentes, pelo fato de poder atuar tanto no ensino quanto na pesquisa: “Sempre gostei da área, optei pela licenciatura por abranger tanto a escola como a pesquisa”; “Se pode ser tanto professor como trabalhar com pesquisa”.

Por um lado, a ideia que permeia essas respostas permite indagar sobre a reprodução de uma tendência que sustenta a escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego” (GATTI, 2010). Nessa direção, a profissão professor seria uma alternativa caso não se consiga atuar em outra área do conhecimento. No estudo realizado por Gatti e Barretto (2009, p. 160), 20,8% dos respondentes indicaram o magistério “[...] para ter uma outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade”. Assim, observa-se que a escolha da docência vem sendo entendida como uma espécie de “seguro desemprego”, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de outra atividade profissional. As investigadoras ainda indicam que essa referência é relativamente alta, sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia.

Por outro lado, é importante considerar que a ideia da docência como um “amplo campo de atuação” pode indicar a articulação com outras áreas profissionais, atualizando o caráter histórico e crítico da docência, que reflete e forma a opinião pública. Afinal, como professoras formadoras, também alimentamos a imagem de que a atuação do professor ultrapassa os limites da sala de aula, do manejo com técnicas de ensino, do conhecimento das teorias pedagógicas. Circunscreve a corresponsabilização pelos processos epistemológicos, éticos, estéticos e políticos dos sujeitos em formação. Assim, compreender as manifestações sociais, localizando-as em um contexto histórico ampliado é função imanente da docência, presente de algum modo nas narrativas de “professor pesquisador”, “professor reflexivo”, “professor investigador”, “professor como intelectual crítico”, “professor como agente cultural”.

Considerações finais

Este artigo, conforme indicamos, sistematizou e refletiu sobre alguns marcadores sociológicos e pedagógicos presentes no contexto da formação de professores em dois cursos de licenciatura. Nossa intenção, pautada nos estudos de Lahire (2004), conforme as apostas já indicadas, também se ancorou em aspectos referidos por Tardif (2002, p. 20) quando afirma que os professores se constituem professores muito antes de ingressarem em um curso de formação de professores porque já frequentaram a Escola Básica, e “[...] tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de ser professor, bem como sobre o que é ser aluno” (TARDIF, 2002, p. 20). Esses efeitos que as imagens socializadas da docência produzem sobre os aspirantes à carreira docente potencializam as relações de familiaridade e estranhamento com a prática pedagógica requerida durante os estágios, (re)construindo, pela linguagem, significados para a experiência disposicional expressa pelos acadêmicos.

Ser acadêmico de um curso de licenciatura não é uma condição cuja identidade passa a ser constituída a partir do ingresso no curso de Ensino Superior ou do acesso aos conteúdos abordados ao longo da formação acadêmica. Muito antes disso, além de ter frequentado a Escola Básica, o acadêmico já circulou por outros espaços socioculturais, vivenciando formas distintas de apreensão da realidade e de produção das relações sociais, desenvolvendo modos peculiares de produção e interação com a informação e o conhecimento. Aprendizados que, muitas vezes, produzem relações e sentidos; contudo, nem sempre reconhecidos pelos professores formadores como relevantes ao processo formativo. Quando pensamos nos estudantes pós anos de 1980, como é o caso desse grupo de estagiários dos cursos investigados, entendemos que é preciso considerar certas características históricas e políticas, pois foi uma geração que gozou conquistas decorrentes dos processos de democratização e reconhecimento de direitos sociais. Ao mesmo tempo, são jovens que tiveram seus modos de vida influenciados por narrativas veiculadas quase que de forma ilimitada pelo mundo televisivo, além de acessar a informação e o conhecimento de forma já mediada pelo uso da internet, sem muitas vezes contar com a presença de interlocutores críticos.

A indicação de tais marcadores não pretende produzir generalizações. Entretanto, como professoras formadoras, entendemos que é preciso levar em consideração essa nova relação com o conhecimento para poder propor práticas formativas que possam entrosar dimensões próprias do viver na contemporaneidade com conteúdos característicos dos processos de profissionalização docente. Nesse sentido, apostamos como proficuas a criação de outras formas de dar sentido às narrativas dos acadêmicos, possibilitando espaços onde possam dizer e pensar de forma mais intensa sobre as razões de suas escolhas pela profissão docente.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.89i223.690

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006. DOI: 10.1590/s1517-97022006000200013

CAMARGO, R. B. de et al. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Pesquisa em Administração Escolar**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 341-363, maio/ago. 2009. DOI: 10.21573/vol25n22009.19501

DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

FLICKINGER, H.-G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução Flávio Paulo Meurer. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco, 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: 10.1590/s0101-73302010000400016

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, A. A. et al. Formação de professores: uma breve reflexão sobre as razões da escolha profissional. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 15, n. 26, p. 223-248, jul./dez. 2012. DOI: 10.15603/2176-1043/el.v15n26p223-248

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMANN, N. Educação e diversidade. **Roteiro**, Joaçaba, edição especial, p. 13-24, 2014.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**. Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Escola e aprendizagem da docência**. Processo de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2006.

MUNTHE, E. Preconditions and possibilities for the development of professional (un)certainty. In: ZELLERMAYER, M.; MUNTHE, E. (Eds.). **Teachers learning in communities**. Singapore & Amsterdam: Sense Publishers, 2007. p. 15-26.

MUNTHE, E.; MIDTHASSEL, U. V. Peer learning groups for teachers – a Norwegian innovation. **New Zealand Annual Review of Education**, v. 11, p. 303-316, 2002.

NOGUEIRA, C. M. M.; PEREIRA, F. G. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 15-38, dez. 2010. DOI: 10.1590/s0102-46982010000300002

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores**. Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, dez. 2010. DOI: 10.1590/s0104-40602010000400002

PEREIRA, M. A. L. P. et al. Crenças e concepções dos licenciandos em Matemática sobre a profissão docente. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 100-114, jul./dez. 2012.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

Por que a docência? Marcadores sociopedagógicos do desenvolvimento profissional de aspirantes...

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010. DOI: 10.1590/s0100-15742010000200009

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 22, p. 4-14, 1986. DOI: 10.3102/0013189x015002004

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. DOI: 10.1590/S1413-24782000000200005

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. DOI: 10.1590/s0101-73302013000200013

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

WULF, C. Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 533-568, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/S1413-24782016216629

Recebido em 15/07/2017

Versão corrigida recebida em 15/10/2017

Aceito em 18/10/2017

Publicado online em 25/10/2017