INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - IFSP
CAMPUS SÃO PAULO

AILCLÉCIA FERNANDES SILVA

Práticas pedagógicas e a constituição da identidade docente

SÃO PAULO
2019

AILCLÉCIA FERNANDES SILVA

Práticas pedagógicas e a constituição da identidade docente

.

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof.ª Me. Debora Regina Aversan

SÃO PAULO

2019

Catalogação na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586p Silva, Ailclécia Fernandes
Práticas pedagógicas e a constituição da identidade docente / Ailclécia Fernandes Silva. São Paulo: [s.n.], 2019.
81 f.

Orientador: Profa. Me Debora Regina Aversan

Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2019.

1. Licenciatura Em Geografia. 2. Estágio Curricular Supervisionado. 3. Pibid. 4. Residência Educacional. 5. Identidade Profissional Docente. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Titulo.

CDD 378

FOLHA DE APROVAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

AILCLÉCIA FERNANDES SILVA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

BANCA EXAMINADORA

_____

ORIENTADORA: Profa. Ma. Debora Regina Aversan

_____

CONVIDADA: Profa. Dra. Andréa Monteiro Uglar

_____

CONVIDADA: Profa. Ma. Vanir de Lima Belo

DATA DA APROVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, por minha caminhada.

Aos professores e colegas da pós-graduação que durante o curso contribuíram com a minha formação.

Aos amigos e irmã que me ajudaram no processo de construção desta pesquisa, fazendo a leitura do trabalho, dividindo sugestões...

À professora Marli que me auxiliou com a elaboração do projeto de pesquisa.

Aos entrevistados por compartilharem suas experiências e inspirarem minha prática docente.

Às professoras Andréa e Vanir por terem aceitado compor a banca do trabalho.

À professora Debora por sua orientação.

Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar como os Estágios Supervisionados, o Estágio de Residência Educacional e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir dos processos de socialização, contribuem com a construção da identidade profissional docente dos licenciandos em Geografia do IFSP/SP. Com a metodologia de entrevistas foi possível recuperar nos discentes suas experiências e vivências nas Práticas Pedagógicas, evidenciando a necessária aproximação entre ambiente universitário e escolar, de modo a propiciar ao licenciando o contato com a práxis docente e assim, contribuir com a formação de sua identidade profissional docente. Desta forma, revela-se a importância das práticas nos cursos de licenciatura, por possibilitar aos docentes em formação a construção de sua profissionalidade, a partir do desenvolvimento de conhecimentos, saberes, atitudes e valores, quando os aproximam da escola - seu futuro ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Licenciatura em Geografia. Estágio Curricular Supervisionado. PIBID. Residência Educacional. Identidade profissional docente.

ABSTRACT

This research has as main objective to investigate how the Supervised Internships, the Educational Residence Internship program and the PIBID program contribute, from the processes of socialization, to the construction of the professional identity of the teachers of the graduation course in Geography of IFSP / SP. Using the interview methodology, it was possible to recover from the students their experiences and memories in Pedagogical Practices, evidencing the necessary approximation between university and school environment, in order to allow for the graduate a contact with teaching praxis and thus contribute to the formation of their teaching professional identity. In this way, it is revealed the importance of practice in graduation courses, by enabling teachers in training to build their professionalism, from the development of knowledge, attitudes and values when they approach the school - their future work environment.

Keywords: Geography’s teacher education, Supervised curricular practice. PIBID. Educational residency. Teacher’s professional identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 8

PROCEDIMENTOS MEDODOLÓGICOS 9

OBJETIVO GERAL 9
OBJETIVOS ESPECÍFICOS 9
METODOLOGIA 9
SUJEITOS DA PESQUISA 12

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA 14

EIXO TEMÁTICO: A ESCOLHA DO CURSO 16

A PROFISSÃO DOCENTE 28

EIXO TEMÁTICO: O PROFESSOR 28

A PRÁXIS DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 35

EIXO TEMÁTICO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE 40
REFLEXÃO PARTILHADA 49

IDENTIDADE PROFISSIONAL 56

EIXO TEMÁTICO: O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 57
FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE 59
EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO INICIAL 62
EIXO TEMÁTICO: IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE 68

CONSIDERAÇÕES FINAIS 73

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 75

APÊNDICES 78

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 78
APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 80

ANEXOS 81

ANEXO I – PARECER DO CEP 81

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas desenvolvidas durante o curso de licenciatura são de grande importância na formação dos futuros professores, pois representam momentos durante o curso em que o licenciando irá vivenciar, observar, participar e entrar em contato com a práxis docente, sendo estes momentos cruciais para a formação da identidade profissional. Apesar de se constituírem enquanto atividades distintas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e os estágios são, muitas vezes, confundidos por possuírem semelhanças entre si, dentre elas podemos citar: a articulação entre teoria e prática, a pesquisa enquanto processo de reflexão sobre a ação, e a aproximação entre os ambientes universitário e escolar.

Por isso, é de suma importância investigar como as práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvidos e qual o seu papel e lugar na formação de um estudante de licenciatura. Deste modo, intencionamos com esta pesquisa abordar os Estágios Supervisionados, o Estágio de Residência Educacional e o PIBID, desenvolvidos por estudantes do curso de licenciatura em Geografia oferecido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo – campus São Paulo (IFSP/SP), de forma a verificar se os mesmos contribuem para a formação da identidade profissional docente. A escolha do curso de Geografia foi decorrente à formação da pesquisadora, que é professora de Geografia e a escolha pelo IFSP/SP se deu pela facilidade de contato, já que é onde a pós é realizada e também pelo fato da orientadora deste trabalho ser professora no curso de Geografia no Instituto.

Desta maneira, visamos compreender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas, verificando se funcionam efetivamente como um elo entre teoria e prática e se são aproximadores dos universos universitário e escolar, no qual o futuro licenciado irá atuar, auxiliando, assim, na construção da identidade docente. Desta forma, a pesquisa foi norteada pelos seguintes questionamentos: as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o curso de licenciatura em Geografia estabelecem relações entre teoria e prática? São aproximadores dos meios acadêmico universitário e escolar? Contribuem para a formação da identidade docente?

PROCEDIMENTOS MEDODOLÓGICOS

Objetivo Geral

Analisar e compreender como os processos de socialização, desenvolvidos nas práticas pedagógicas, contribuem com a construção da identidade docente dos licenciandos em Geografia do IFSP/SP.

Objetivos específicos

- Estudar os Estágios Supervisionados, o Estágio de Residência Educacional e o PIBID desenvolvidos durante o curso de licenciatura em Geografia do IFSP/SP.
- Compreender de que forma contribuem com a formação docente dos licenciandos.
- Investigar se funcionam como aproximadores do universo universitário e ambiente escolar.
- Verificar se funcionam como um elo entre teoria e prática.
- Compreender sua contribuição na formação da identidade docente.

Metodologia

Em um primeiro momento, foi feito o levantamento bibliográfico e definido o referencial teórico para aprofundar o estudo do tema. Posteriormente, a fim de responder os objetivos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos do curso de licenciatura em Geografia do IFSP/SP, que tinham realizado os Estágios Supervisionados, o Estágio de Residência Educacional e participado do PIBID. Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevista (apêndice I)[1], o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice II) e submetido o projeto na Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética de Pesquisa.

Assim, somente depois de publicado o parecer com a aprovação (anexo I), foram entrevistados quatro alunos do curso nas dependências do instituto entre o final do mês de maio e início do mês de julho; tendo as entrevistas duração em torno de quarenta e cinco minutos e uma hora, sendo que duas delas versaram sobre o PIBID, uma sobre o Estágio Supervisionado I e II, e uma sobre o Estágio de Residência Pedagógica.

De acordo com Lima (2016), a entrevista se constitui de uma conversa que tem por finalidade recuperar e registrar experiências guardadas na memória das pessoas, a partir da autodescrição que fazem de si mesmo. Portanto, sua utilização como técnica de pesquisa é válida quando se quer considerar o "significado das representações sociais construídas pelos

[1] Deve-se ressaltar que a intenção inicial da pesquisa era estudar apenas os Estágios Supervisionados e o PIBID, portanto o título do trabalho está diferente nos apêndices e anexo, pois os documentos foram elaborados antes da inclusão do Estágio de Residência Educacional na pesquisa.

indivíduos em situação de interação" (p. 29). Sendo, uma de suas principais vantagens, a possibilidade de o entrevistador explorar ao máximo as suas questões e diminuir suas dúvidas, por se tratar de uma interação flexível e personalizada. Sobre seu uso em pesquisa qualitativa, Duarte (2004) nos informa que as entrevistas:

> São fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, [...] elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade, [...] o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Utilizar entrevistas como fonte de investigação exige que sejam extraídos os aspectos coletivos presentes nos depoimentos, indo além daquilo que é subjetivo e pessoal. Sendo, desta maneira, possível compreender "a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar" (DUARTE, 2004, p. 219).

De modo geral, as entrevistas são divididas em estruturadas, semiestruturadas e abertas; se diferenciando de acordo com o nível de estruturação prévia do roteiro de perguntas. Nesta pesquisa, trabalhamos com a entrevista semiestruturada que se caracteriza por conter um número de questões principais e secundárias, organizadas sob uma ordem prevista; porém, com possibilidade de inclusão de questões de acordo com a necessidade posta. Alves e Silva (1992) informam que este tipo de entrevista:

> Pede uma formulação flexível das questões, cuja sequência e minuciosidade ficarão por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que flui naturalmente no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas, destinadas a "evocar ou suscitar" uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados, surgindo então a oportunidade de investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação, na íntegra, da fala dos sujeitos. (ALVES, SILVA, 1992, p. 64)

Os dados da pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo que consiste em um "conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 1977, p. 38); considerando, desta forma, os significados/conteúdo das palavras manifestas na comunicação dos entrevistados, visando sua descrição objetiva e sistemática, e, assim, sua interpretação.

Sobre análise de entrevistas nos orienta Duarte (2004):

> Uma maneira de analisar é fragmentar o todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos. Trata-se, nesse caso, de segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação [...] e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando−as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema ou do universo estudado. Nessa perspectiva, a interpretação exige que as unidades de significação (oriundas da fragmentação das entrevistas) sejam articuladas umas às outras a partir de categorias de análise. (DUARTE, 2004, p. 221)

Deste modo, para a análise das entrevistas nesta pesquisa utilizamos a análise temática, focando nos significados e conteúdo das falas e numa análise transversal, ao passo em que as entrevistas foram recortadas em redor de temas (BARDIN, 1977). Assim, o conjunto de informações obtidas foi organizado em eixos temáticos que se vinculam aos objetivos principais e pressupostos do trabalho; para então, elaborar subeixos temáticos mais específicos, por meio dos quais são organizadas as fragmentações das falas dos entrevistados (DUARTE, 2004).

Desta forma, os dados da pesquisa são gerados a partir do cruzamento e compreensão dos fragmentos das narrativas dos entrevistados, sendo dispostos nestes eixos temáticos e vinculados ao referencial teórico que orienta o trabalho para sua interpretação, análise e resposta aos objetivos. Os eixos temáticos definidos para este trabalho foram: formação inicial, a escolha do curso, o professor, as práticas pedagógicas e suas contribuições na formação docente, o processo de socialização nas práticas pedagógicas, e identificação profissional docente. Demandando, desta maneira, a elaboração de um texto que possibilite a articulação e diálogo entre as falas dos diferentes entrevistados,

> aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc. Esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando. (DUARTE, 2004, p. 222 – 223)

O esforço, então, está em dar sentido ao aglomerado de dados, a partir dos referenciais, pressupostos teóricos e objetivos da pesquisa. Assim, o referencial teórico será utilizado para fazer a análise das informações coletadas, a qual será pautada na análise qualitativa, tendo como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos, visando apreender “os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto” (ALVES, SILVA, 1992, p. 61). Desta maneira, os dados serão apresentados e discutidos no decorrer de todo o trabalho juntamente com o referencial teórico.

Sujeitos da pesquisa

Conforme texto do TCLE, serão utilizados nomes fictícios para se referir aos entrevistados. Mateus e Paula concederam entrevistas que trataram do PIBID, Alberto, do Estágio Supervisionado I e II, e Raul, do Estágio de Residência Pedagógica.

Paula tem 47 anos, participou do PIBID por um ano. Estudou toda a Educação Básica em escola pública (estadual e municipal), tendo mudado muitas vezes de escola. Fez o ensino fundamental durante o dia, já o antigo segundo grau (Ensino Médio) cursou à noite, porque começou a trabalhar; conta que neste período havia muito a falta de professores e um desinteresse mútuo, tanto de alunos, devido ao cansaço em que chegavam para a aula, quanto de professores que não estavam interessados em ensinar. Assim que terminou o Ensino Básico, Paula estudou sozinha para prestar o vestibular da FUVEST, relatando falta de preparo na sua formação. Ingressou no curso de História (bacharelado) na USP, fez seis meses e depois teve que parar de estudar a fim de trabalhar para ajudar a família, mas pensando em algum momento retomar seus estudos. Durante 28 anos, Paula trabalhou em diversas áreas, administrativo, informática, telemarketing, então retomou seus estudos e ingressou em Geografia no IFSP, pois era para ela a faculdade que tinha melhor acesso, ressaltando que ainda pensa em fazer uma segunda graduação ou uma especialização em História.

Mateus tem 23 anos e participou do PIBID por dois anos. Mateus teve contato com duas realidades na Educação Básica, pois estudou um período em escola pública e outro em uma escola particular com bolsa, qualificando-as como muito contrastantes.

> *[...] quando eu voltei 'pra' escola pública, daí foi uma forma bem mais diferente de encarar também o ensino né, principalmente porque eu saí de todo aquele castelo dourado que é a escola privada, assim, e aí eu voltei pra escola pública e vi como era a mentalidade dos estudantes de lá. (Mateus)*

Mateus diz que o seu plano nunca foi necessariamente ser professor, na verdade sempre quis trabalhar com artes, com quadrinhos especificamente, tendo o curso de Artes Visuais como primeira opção e o de Geografia como segunda.

Alberto tem 21 anos, realizou o Estágio I e II, não tendo concluído o II devido ao Instituto Federal estar sem seguradora. Alberto cursou todo o Ensino Básico em escola pública, tendo mudado por volta de quatro vezes de escola.

> *É, se tratando de ensino público, eu digo que não foi um ensino tão bom, eu acho que em muitos momentos foi raso, principalmente nos três últimos anos do Ensino Médio não tinha uma formação tão adensada assim, então tive que aprender algumas coisas, deixei de aprender muitas coisas e outras eu tive que aprender baseada numa própria pesquisa individual. (Alberto)*

Alberto entrou na faculdade dois anos depois de ter terminado o Ensino Médio. Prestou o Enem, algumas faculdades particulares com bolsa e FUVEST. Chegou a entrar em uma universidade particular com bolsa parcial para cursar História, mas preferiu cursar Geografia no IFSP/SP.

Raul tem 27 anos, entrou no curso de Geografia por transferência, pois realizava outra licenciatura[2] no IFSP/SP. Participou do PIBID por dois anos, e do Programa Residência Educacional por um ano, simultaneamente com o PIBID. Raul estudou até a oitava série (hoje nono ano) do Ensino Fundamental em uma escola particular com bolsa de estudos, pois sua mãe era professora na escola.

> *[...] a minha percepção de hoje da época, é que eu tive dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, porque eu não fazia parte daquele escopo social. Como eu era um aluno bolsista eu não tinha acesso as mesmas coisas que os estudantes tinham e aí eu sempre ia muito mal na escola. (Raul)*

Quando terminou o Ensino Fundamental, perdeu sua bolsa de estudos, pois sua mãe não era mais professora na escola particular; assim Raul prestou o Vestibulinho para cursar o Ensino Médio no IFSP/SP, mas, não tendo passado, foi para uma escola estadual. Reprovou o primeiro ano do Ensino Médio porque queria prestar de novo o Vestibulinho do IFSP, mas não passando novamente, foi para outra na escola estadual. "*Na escola estadual eu percebia que mesmo sendo um aluno ruim, médio na particular, eu era um dos melhores estudantes no estado*".

Assim que terminou o Ensino Médio, Raul fez dois anos de cursinho, prestou o vestibular para o IFSP (na época o ingresso não se dava pelo ENEM) e ingressou no curso de "A". Havia prestado USP, Mackenzie, PUC e UFSCAR, na qual passou na terceira chamada, mas perdeu o prazo para inscrição. Fez um ano e meio do curso e depois pediu transferência para Geografia.

[2] A fim de preservar a identidade do entrevistado, iremos, durante o trabalho, nos referir a este curso e disciplina como "A".

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Na década de 1970, durante a ditadura militar, a escola pública de primeiro e segundo graus (atualmente Ensino Fundamental e Médio) passou por uma mudança na grade curricular, imposta de forma autoritária pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71, que substituía as disciplinas de História e Geografia pela de Estudos Sociais, com a intenção de torná-las disciplinas inexpressivas no currículo. Desta maneira, grande parte dos professores de geografia do estado de São Paulo era formada em cursos curtos de licenciatura polivalente em Estudos Sociais com duração de dois anos e com a complementação de mais dois anos, obtinha a habilitação em geografia, comprometendo, deste modo, a formação dos professores.

A formação polivalente de professores, através da licenciatura curta, para lecionar a matéria de Estudos Sociais no primeiro grau, recebia contribuições das diferentes disciplinas (História e Geografia), mas não garantia uma maior reflexão sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos de cada área do conhecimento. Assim, essa medida recebeu fortes críticas de geógrafos brasileiros e mobilizou um movimento nas universidades, que promoveu inúmeros debates em busca de novos paradigmas teóricos do conhecimento geográfico (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Os intensos debates e movimentos contrários às medidas desta legislação levaram o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior, a formar um grupo de professores universitários que sugeriu substituir a disciplina de Estudos Sociais pelas de História e Geografia nas séries finais do ensino de primeiro grau e o fim da licenciatura curta. Porém, o modelo clássico de formação profissional, em que o currículo é composto de disciplinas técnico-científicas, acrescido de disciplinas didático-(psico)pedagógicas, persiste até hoje. Além disto, a licenciatura continua sendo marcada por uma inferioridade em relação ao bacharelado (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Até a década de 1980, os estados e municípios produziam suas próprias propostas curriculares, que delimitavam os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina da educação básica. No início dos anos 80, com o afastamento dos militares da política do país, os princípios de democracia começam lentamente a ganhar espaço novamente. Foi em meio a este contexto que a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) compôs um grupo de autores, orientado por pesquisadores de universidades públicas, para a produção de propostas curriculares para todo o estado de São Paulo. Nas reuniões realizadas na Cenp, representantes de Delegacias de Ensino (hoje: Diretorias de Ensino) da capital e do interior do

estado puderam dialogar com a equipe de autores da proposta, interferindo, de certa maneira, na elaboração do documento (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

No caso da Geografia, esta proposta abrangia uma revisão de conteúdos, metodologias e princípios da disciplina, e objetivava a formação do aluno, de modo que fosse capaz de observar, interpretar e analisar criticamente a realidade (entendida como totalidade a relação entre natureza e sociedade) na qual estava inserido, promovendo sua transformação. Cabendo, desta maneira, à Geografia a compreensão do espaço geográfico socialmente produzido com suas desigualdades e contradições.

Assim, o final da década de 1980 foi marcado por intensos debates sobre o que e como ensinar, e como avaliar os conhecimentos geográficos nos diferentes níveis de ensino, defendendo que o processo de ensino-aprendizagem se efetive a partir da construção e não mera transmissão conceitos, no qual a avaliação esteja pautada na construção de conteúdos e não na sua memorização (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Desta forma, ocorreu um processo de mudança como reação aos modelos de professor transmissor de conhecimento, aplicador de regras científicas e de categoria subprofissional no mercado ocupacional. Iniciando, desta maneira, um movimento de valorização da formação e profissão docente. De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 92), "os novos paradigmas de formação docente partem do reconhecimento da especificidade dessa formação e da necessidade da revisão dos saberes constitutivos da docência, na perspectiva da emancipação do profissional". Sendo assim, as novas abordagens centram-se na formação como processo permanente; no desenvolvimento da capacidade crítica, criativa e reflexiva; na autonomia profissional; na elevação do estatuto profissional; e, no reconhecimento da especificidade da profissão.

Deste modo, na década de 1980 ocorreu um movimento de reorientação curricular no primeiro grau promovido pelas Secretarias de Educação de vários estados do país que juntamente com as universidades organizaram cursos de capacitação docente para os prepararem frente às mudanças que estavam sendo postas. Este movimento de renovação se concentrava na melhoria da qualidade do ensino, que incluía uma revisão dos conteúdos e dos modos em que ocorria o processo de ensino e aprendizagem das/nas diversas disciplinas da escola básica. Porém, a transformação do ensino em sala de aula ocorria lentamente, devido às péssimas condições de trabalho, aos baixos salários, ao elevado número de horas de trabalho e ao grande número de alunos por sala de aula, o que dificultava, desta maneira, uma constante atualização para o trabalho consciente da profissão (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

> Na esteira desse processo, sobretudo a partir dos anos 90, a formação dos professores e o exercício profissional da docência foram postos no centro das discussões. Era preciso repensar os cursos de formação docente, em razão não apenas das novas exigências suscitadas pelo movimento de renovação da escola fundamental e média, mas, sobretudo, dos problemas dos cursos de licenciatura, considerados, historicamente, fracos no que dizia respeito à formação satisfatória de seus profissionais. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 68 – 69).

Na década de 1990, o governo apresentou a necessidade de elaborar um novo currículo para a educação básica, que recebeu nova nomenclatura: ensino fundamental e médio; assim começou-se a debater as propostas curriculares dos estados com o objetivo de conceber uma nova proposta única para todas as escolas públicas da educação básica do país. Desta maneira, a partir de uma política educacional neoliberal centralizadora, foi definido que os estados não poderiam mais conceber seus próprios currículos; deste modo, a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC produziu e impôs um documento curricular de referência para o país inteiro, chamado de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os professores não participaram de sua produção, tendo acesso ao documento apenas depois de sua publicação, sendo, desta forma, os PCNs elaborados sem a necessária articulação entre os órgãos do Estado, a escola e a sociedade civil. Foi também neste mesmo momento, definida as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação, superando a organização do currículo por listagem de disciplinas obrigatórias, passando a organizá-los por competências e habilidades relacionadas ao perfil do profissional. Além disso, as DCNs definiram três categorias de carreiras profissionais: o bacharelado acadêmico, o bacharelado profissional e a licenciatura. Assim, o curso de formação de professores assume uma integralidade e terminação própria, por meio de um projeto e currículo específicos. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Eixo temático: A escolha do curso

Paula conta que gosta mais da área de humanas, pois teve uma inspiração e ligação afetiva com professores da Educação Básica que trabalhavam com disciplinas desta área. Sobre a escolha por uma licenciatura, Paula conta que:

> *[...] eu acho assim que duas coisas me movem... Primeiro, eu acho que eu tenho uma certa facilidade de comunicação com os jovens, né? E segundo que, realmente, eu sempre tive vontade de dar aula, eu sempre achei uma coisa interessante. [...] eu penso que o professor, por mais que seja o ganha pão dele, uma profissão, não é possível se exercer o magistério se você não tiver vontade disso; não vou chamar de vocação, mas vontade, eu acho que isso é um diferencial. É uma motivação interna mesmo. (Paula)*

Como já mencionado, Mateus tinha preferência por cursar Artes Visuais, mas acabou cursando a sua segunda opção que era Geografia, conta que escolheu a licenciatura, devido ao maior aprofundamento filosófico, sociológico e pedagógico, em vez do bacharelado.

> *E eu pensava que necessariamente na minha formação como cidadão, como pessoa e como profissional na área que eu queria atuar, eu saber dos conhecimentos geográficos, seria incrível. Tipo, eu olho algumas aulas de geografia, e penso: "poxa, todo mundo deveria ter acesso a isso aqui", sabe? (Mateus)*

> *Eu não pensava em ser professor e, na verdade, eu ainda não tenho certeza se eu serei um professor. Eu serei um professor formado, sabe? Eu trabalhei com o PIBID, eu consigo dar aula, mas a minha questão seria, a produção de material didático. Entendeu?(Mateus)*

Sobre a escolha pelo curso de licenciatura em Geografia, Aberto conta que:

> *[...] em decorrência acho que do ensino que eu tive no Ensino Médio ser um ensino que não tinha tanta qualidade assim, eu fiquei deficiente em muitas áreas e a área que eu mais conseguia lidar individualmente eram as áreas de humanas. Então, eu optei por escolher uma carreira de humanas, eu acredito que Filosofia e Sociologia é muito restrita ao Ensino Médio, História é uma área que tinha muitos professores, então eu acho que por exclusão Geografia consolidou a melhor opção porque ela incluía tanto ensinar no Ensino Fundamental I, é II e no Ensino Médio, então foi a que eu enxerguei com mais coerente de se escolher. (Alberto)*

> *E eu digo que as carreiras que eu escolhi foram sempre vinculadas a área de humanas, então a área que eu tenho, acho que mais apego e também estariam próximas a carreira que minha mãe e minha tia são professoras, então eu conhecia mais ou menos algumas características da profissão que me levavam a escolhê-la, porque eu entendia tanto as limitações, mas também sabia de alguns benefícios assim, relacionados a férias por exemplo, a flexibilidade dos horários. Então, foi direcionado eu acho que por uma trajetória familiar, influenciou bastante. (Alberto)*

Complementa dizendo que:

> *É, eu acho que quer queira ou não as profissões ainda assim são muito vinculadas às questões relacionadas à personalidade [...] E, eu também acredito que eu gosto de pensar, eu gosto também da leitura, eu gosto de ter uma ideia e poder ajudar as pessoas a construírem também, eu também entendo mais no percurso disso. (Alberto)*

Raul, durante o Ensino Fundamental, teve um professor de "A" na escola particular que o marcou muito, pois lhe mostrou que ele podia aprender a disciplina. Quando foi para a escola pública cursar o Ensino Médio, ia muito bem na disciplina e então começou a ensinar os seus colegas e assim decidiu que seria professor de "A".

> *[...] o que eu via em sala de aula não me satisfazia e eu pensava que podia ser diferente. Eu era muito abusado no Ensino Médio, porque como eu vim 'duma' escola particular, que mesmo sendo fraco nela, me deu uma base melhor do que a que encontrei com [os] meus colegas de classe [da escola pública]. Eu era um tanto prepotente com os professores que também atuavam, então eles não me ensinavam, eu não tinha desafios. E aí eu ensinava as pessoas, então eu desafiava os professores que eu ensinava os meus amigos melhores do que eles (risos). No fim, foi verdade, eu ensinava mesmo, porque 'pra' mim aquilo era tão básico, tão óbvio que eu conseguia mostrar pros meninos como é que fazia [...]. (Raul)*

> *E aí eu fiquei com isso na cabeça: "Eu sou bom em "A", vou dar aula disso, eu vou ser melhor do que você é". Era essa a resposta de garoto né, hoje não é o que eu penso. [...] Tirando a parte de prepotência, são os mesmos motivos, eu quero conseguir entregar aulas melhores pros estudantes. Fazer a mudança por meio da educação. (Raul)*

Assim, conforme já mencionado, Raul ingressou no curso de "A", mas depois pediu transferência para Geografia. Sobre essa mudança, conta que:

> *A troca do curso foi por conta dos componentes de grade mesmo, o que eu aprendi [no curso de] "A" não me satisfazia, porque eu queria debater, eu queria outra vivência com os estudantes que [o curso] não me proporcionou; não que não possa proporcionar né, mas não me proporcionou na época. E aí fazendo alguns cursos de Filosofia da educação, História da ciência, Psicologia e educação; [...] [eu] gostava e falava: "Nossa, que legal esse debate!", e a turma de "A" não gostava de debater essas coisas e se focava nas matérias que eu ia mal, que eram as matérias efetivas de "A". Aí um ano e meio reprovando, indo mal, dando aula daquilo e não gostando, eu peguei e falei: "Ah, quero trocar de curso [...]" [...]. Aí em 2011 teve greve aqui no Instituto, [o curso de] "A" não entrou em greve, os estudantes da Geografia entraram, conversei com esses caras; através do PIBID [do curso de] "A", conheci Pibidianos da Geografia. Dentro do PIBID eu via que eles tinham uma bagagem teórica 'pra' fazer as discussões em sala e o pessoal [do curso de] "A" não tinha essa mesma bagagem. Aí, eu ficava: "Ué, o que que tá faltando pra gente que esses caras tem?". Aí eu fiquei interessado nisso e aos poucos eu fui conhecendo a Geografia assim. Aí eu pedi uma transferência interna no Instituto [...]. Aí entrei 'pra' Geografia, comecei no segundo semestre e desde então eu falei: "É isso, eu quero dar aula disso aí". [...] Então, eu já sabia que ia ser professor, me restava..., hoje eu sei que me restava saber do que, né? (Raul)*

Deste modo, podemos perceber que a escolha pelo curso de humanas e por uma licenciatura perpassa as experiências pessoais, estando relacionadas à história de vida dos sujeitos, contemplando uma motivação interna e de caraterísticas próprias da pessoa, como personalidade, e influências externas de pessoas e contextos que vivenciaram. Assim, podemos perceber que a identidade profissional começa a ser constituída muito antes da conclusão de um curso de formação e do exercício profissional.

Sub-eixo temático: a licenciatura em Geografia

Segundo Callai (2013, p. 16) "aquele que vai ser professor precisa saber de Geografia tanto quanto aquele que será o técnico bacharel, e mais, que afora saber da Geografia precisa saber do ensinar Geografia", requerendo, desta maneira, que o professor tenha uma dimensão técnica e uma dimensão pedagógica sobre a técnica. Portanto, a licenciatura deve oferecer uma formação em que a articulação entre os conhecimentos pedagógicos, das didáticas e da própria ciência, se faça possível. Então, formar professores "requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didático-pedagógicos dos mesmos", pois "ao vivenciar as formas de aprender Geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a disciplina". (CALLAI, 2003, p. 81).

> Cada área do conhecimento, assim como a Geografia, tem uma forma especial de tratar os conteúdos a partir de seu objeto, métodos de investigação, categorias conceituais, instrumentos e linguagens, que conferem características particulares ao professor de Geografia em comparação à condução do ensino por professores de outras áreas. (ALMEIDA, PIMENTA, 2014, p. 104)

Desta maneira, o desafio está em ensinar os conteúdos de Geografia tendo em vista sua especificidade enquanto disciplina curricular e área do conhecimento, bem como a sua dimensão pedagógica (CALLAI, 2013).

Sobre a licenciatura em Geografia do IFSP/SP, Mateus diz que conseguiu enxergar a relação teoria e prática na disciplina de psicologia da educação e em outra que abordava o ensino de Geografia, mas considera que há uma dificuldade, de modo geral, em trabalhar esta relação.

> *[...] o curso, por exemplo, ele é cheio de mesmices, né? Mesmo na grade antiga e mesmo na grade nova.*[3] *E falando em prática docente, entre teoria e prática, você vê que a grade nova, tem muita coisa antiga, porque os professores não se renovaram, mas se as turmas se renovam, como os professores não podem se renovar? Então, vai ser um desafio mesmo, 'pra' quem trabalha com teoria e prática, né? Porque é o mesmo [...], a final de contas, a gente estuda os mesmos velhos europeus de sempre nos livros. Agora a prática sempre fica mudando pelo menos né, porque as turmas mudam. (Mateus)*

Paula considera que a disciplina de recursos didáticos possibilitou um maior preparo para a sua futura atuação em sala de aula, sendo que na primeira metade do curso trabalharam a bibliografia e na outra metade trabalharam propostas de como utilizar os recursos didáticos na Geografia, enfatizando que o professor propunha o desenvolvimento de atividades e

3 O curso de licenciatura em Geografia do IFSP/SP passou por uma reestruturação curricular, adotando nova grade no segundo semestre de 2016.

reflexões sobre suas aplicações. Relata que também pôde observar um diálogo entre teoria e prática na disciplina de psicologia da educação, ainda que esta estivesse mais voltada para a observação da sala de aula. Por outro lado, destaca que:

> *As demais disciplinas, em geral, são realmente teóricas. Algum professor assim, que eventualmente vai falar: "Olha, mas você não vai levar esse assunto 'pra' sala de aula, né, na sala de aula você vai discutir de outra maneira". Mas é sempre pílulas, não há o aprofundamento. (Paula)*

Raul conta que teve alguns momentos no curso que pôde observar a relação entre teoria e prática, e entre conhecimentos específicos e pedagógicos, pois houve poucos professores que se preocuparam com isto e em outros não, porque a maioria do corpo docente era muito conteudista, "*'tava' mais preocupada com o conteúdo em si, do que com a passagem desse conteúdo pra escola de base, né*". Destaca em especial um professor que também era coordenador do PIBID que ministrou uma disciplina de prática pedagógica e outra de territorialidades, na qual:

> *[...] havia essa marra do que acontece na periferia com o que a academia 'tá' proporcionando, porque eles [professores da disciplina] traziam poetas da periferia, eles traziam uma coisa bem Paulo Freire, eles partiam de um tema gerador e discutiam com a gente em sala de aula, e eu reproduzi isso em sala de aula. Então, eu aprendi Paulo Freire sem ler Paulo Freire, porque eles atuavam como eles acreditavam, aí eu falei: "Nossa, que legal!", até que me deram um livro do Paulo Freire: "Oh, agora você precisa ler isso aqui.". Aí eu li a teoria do Paulo Freire e falei: "Nossa, é isso que eles estão fazendo! Eu gostei, é isso que eu vou fazer!". (Raul)*

Mas, assim como Paula e Mateus, Raul considera que, comumente, há um distanciamento entre a formação docente e o exercício da profissão: "*O que acontece na academia é totalmente diferente do que acontece com a realidade*". Seguindo nesta linha, Alberto comenta:

> *Eu diria que dá 'pra' você pensar em muitas críticas, enquanto as aulas de educação, que no fundo são aulas... acho que muito ilusórias da realidade assim, é um desprendimento total [...] de como esse conhecimento realmente vem pra sala de aula. Então, uma coisa que se vê é que a faculdade foca muito em teoria, teoria, teoria, mas na hora da prática você 'tá' um pouco desarmado de como lidar com a situação. Eu acho que o curso, assim, eu vi muitos conteúdos da Geografia, mas a crítica também é a ideia de pensar que esses conteúdos, eles são colocados de uma forma muito teórica e eu acho que pouco reflexiva em como a gente pode trazer isso realmente 'pra' sala de aula, então passam muitos textos e a gente lê muito, mas a gente pensa pouco de como usar aquilo realmente pra aula. Então, acho que a universidade 'tá' muito desconexa com o que realmente a realidade da sala de aula pode fazer assim, com o que tá sendo realizado em sala de aula. (Alberto)*

A formação do professor se baseia em dois momentos: a habilitação formal e formação num processo. A primeira se refere ao curso de Licenciatura, sendo neste momento a universidade responsável por formar um profissional que "saiba discutir e ensinar o processo de aprender e daí transite entre os conteúdos e os aspectos pedagógicos de forma a realizar um ensino consequente com aquilo que se espera da escola no mundo real" (CALLAI, 2013, p. 118). Enquanto que, no segundo momento, a formação docente é compreendida como um processo permanente; por isso falar em formação contínua, pois o professor se forma ao passo em que discute, analisa, reflete e avalia a própria prática. Sendo assim, para a formação integral do professor se faz necessária a aproximação efetiva entre universidade e ensino básico, de modo que as discussões estejam realmente vinculadas com a realidade, para que a prática possa ser teorizada e que, assim, o docente possa se atualizar tanto nos conteúdos específicos quanto nos aspectos pedagógicos.

Entretanto, Aberto expõe que:

> *[...] o curso, ele te possibilita muita abertura de pensamento, mas ele ainda 'tá' muito travado em não ajudar o discente de Geografia, que 'tá' se formando em Geografia a realmente lidar com as questões da sala de aula, a ele não somente ter o conteúdo, mas como ele vai poder passar esse conteúdo, por exemplo, pra diferentes séries, assim. Não é algo que 'tão' pensando, simplesmente jogados muitos autores 'pra' você ler e você não pensa de que modo você vai trabalhar isso com a quinta série ou com o primeiro ano do ensino médio. (Alberto)*

Em pesquisa sobre licenciaturas de geografia, CALLAI (2011; 2013) já havia verificado que os alunos, via de regra, consideravam as aulas muito teóricas, distantes da realidade da educação básica, portanto, sem sentido para o futuro professor em formação; esperavam, desta maneira, uma dimensão técnica da didática; e, destacavam a falta, durante o curso, de uma maior interação com a escola, de disciplinas que tratassem da prática pedagógica, da interconexão entre teoria e prática, da aproximação entre os conteúdos acadêmicos e escolares, e da priorização de uma formação para trabalhar com o ensino e com os alunos.

> Ensinar de modo que o aluno ao se tornar professor saiba como fazer na sua sala de aula é a grande expectativa dos estudantes no ensino superior. Esse aprender a ensinar em geral dispensa a perspectiva social e pedagógica para se assentar na questão técnica. É uma tensão latente durante todo o processo na educação superior, pois o como [ensinar] não pode ser generalizado, mas deve estar ligado à singularidade em que ocorre. (CALLAI, 2013, p. 86)

Desta forma, é necessário que rompamos com a ideia de prática educativa vista como um receituário pronto. Pois, "ao falarmos em prática docente, estamos nos referindo aos conhecimentos e princípios do professor que são postos em ação ao ensinar noções, conceitos

e práticas de determinada área cientifica a seus alunos". Mas que, "longe de se configurarem como tarefas mecânicas, os esquemas práticos são aplicados com certa flexibilidade, de acordo com a peculiaridade de cada situação" (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 97).

Neste sentido, Mateus considera que:

> *[...] quando você faz um fundamento teórico 'pra' trabalhar em sala de aula, a prática, às vezes, é totalmente diferente e os elementos que o próprio ensino público te oferece, as ferramentas, as circunstâncias, elas só dificultam esse tipo de trabalho, né? Que você consiga teorizar algo e que você consiga fazer exatamente aquilo na prática é bem diferente. (Mateus)*

Paula conta que quando começou o curso tinha a expectativa de que as disciplinas pedagógicas oferecessem um maior apoio para a prática, mas que acabou considerando-as bastante teóricas, faltando embasamento para preparar o licenciando, de modo a explicitar as dificuldades que encontrará em sala de aula, demonstrando como agir para resolver cada uma das situações, e que isso teria gerado nela uma decepção. Com o passar do tempo no curso, ela pôde perceber que:

> *[...] essa construção do como ensinar é um trabalho solitário, né? É claro, o apoio teórico ele é fundamental 'pra' gente poder desenvolver isso, mas que realmente é um trabalho que cada pessoa vai ter que descobrir individualmente o que funciona pra ela, porque as vezes [...] a mesma técnica que eu uso numa aula funciona bem e com um outro colega a técnica não funciona, ou com uma outra sala de aula, essa técnica também não vai funcionar. Então, eu acho que aí realmente a experiência, ela vai fazer uma diferença grande. (Paula)*

Assim, é possível perceber na fala de Paula a ideia de que é no cotidiano da sala de aula e em contato com os alunos que o professor conhece os problemas relativos à prática docente, compreendendo que estes "poderão até ser comuns a muitas situações, mas, com certeza, as soluções específicas para cada uma delas não são homogêneas" (CALLAI, 2013, p. 118). Desta forma, o professor universitário deve oferecer condições para que o licenciando possa se apropriar das informações, leituras, discussões e exposições desenvolvidas durante o curso, transformando-as em "um conhecimento organizado por ele próprio, isto é, que ele faça a construção de sua aprendizagem, exatamente aquilo que será exigido dele em sala de aula dos Ensinos Fundamental e Médio", ou seja, é preciso romper com a concepção de didática como técnica e do processo de ensinar a ensinar como receituário pronto e acabado. Portanto "o professor deve ele próprio construir, então, o seu (um novo) conhecimento no cotidiano do seu trabalho, a partir dos pressupostos e do objeto da ciência, quer dizer, do conhecimento que ele tem (ou a que tem acesso) e da análise crítica que realiza na prática docente" (CALLAI, 2013, p. 121).

Assim, a pesquisa desenvolvida durante a licenciatura e no exercício profissional, torna-se um caminho para contribuir com a formação de um profissional capaz de orientar o seu trabalho de forma autônoma, tendo domínio dos processos de ensino-aprendizagem. De modo que:

> A pesquisa sobre o ensino de Geografia permite ao aluno o acesso a várias metodologias de ensino e aprendizagem, exercita sua capacidade de fazer opções relativas aos conteúdos e suas didáticas e promove sua capacidade de elaboração própria de novos tratamentos e metodologias no âmbito do ensino da disciplina. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 99).

Desta maneira, os cursos de licenciatura poderão contribuir com a formação dos licenciandos, apresentando e desenvolvendo pesquisas sobre a atividade docente e a realidade escolar, trabalhando-as como meio de compreensão da realidade, e formando-os para trabalhar com a pesquisa nas suas futuras atividades docentes, possibilitando-os compreendê-la enquanto princípio formativo na docência. Logo, novos saberes da e para a prática podem ser constituídos por meio da pesquisa e reflexão desenvolvidas nos estágios e no PIBID, já estes se configuram como fonte das atividades investigativa e reflexiva.

Sendo, entretanto, necessário destacar que:

> O estágio não pode sozinho ser responsável por realizar todas as articulações e interlocuções de um curso de formação de professores; pode contribuir nesse processo, mas essa tarefa deve estar embutida em cada disciplina, no sentido de não perder de vista que a escola deve ser tomada como referência para a formação, resgatando-o como campo de atuação [durante todo o] curso. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 119 – 120).

Assim, se faz válido destacar, dentre as tensões presentes nas licenciaturas de Geografia, a supervalorização das disciplinas de conhecimentos específicos da área sobre as disciplinas de ciências da Educação. De maneira geral, os cursos enfocam na formação de um especialista em determinada subárea da Geografia ou pautam-se na ideia de que ao professor basta o domínio dos conteúdos específicos de sua área do conhecimento (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Destarte,

> um dos grandes desafios do curso de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 99).

Segundo Callai (2013), os docentes universitários apresentam a dificuldade de realizar uma abordagem didático-pedagógica aos conteúdos específicos, que não simplifique os

conteúdos, mas dando-os consistência teórica e também pedagógica; “muitos ficam na sua especialidade e têm dificultado o trabalho de docência por conta de que trabalham com fragmentos e não com uma análise geográfica que permita entender o que seja a especificidade da Geografia” (p. 89).

Sobre tal situação, os entrevistados Raul e Alberto comentam:

> *[...] É, eu vejo um problema nisso porque a gente tá num curso de licenciatura [...]. Os professores de então, não entendem assim, eles continuam com a ideia de conteúdo, Geografia pura e plena, como se fosse um bacharel, negligenciando mesmo a ideia de licenciatura. (Raul)*

> *Então, eu acho que o curso, ele tem que se repensar, pelo menos o curso do Instituto Federal, enquanto licenciatura, enquanto formação de professores de Geografia. Muitas vezes parece um curso de formação em conteúdo de Geografia, é o que eu acabei percebendo no decorrer do curso. (Alberto)*

Portanto, temos que em um curso de licenciatura o conhecimento científico precisa ser transformado em conteúdo pedagógico. Os conteúdos devem ser compreendidos tanto pela perspectiva do cientista, quanto do educador, para que se converta em um meio de desenvolver o raciocínio geográfico ao aprender e ensinar.

> Uma das maiores dificuldades dos licenciandos é saber como ensinar na escola os conhecimentos que foram trabalhados na universidade. O caminho existente entre o saber científico e o saber escolar constitui um grande problema. Isso ocorre devido à composição da grade curricular das licenciaturas em Geografia, a qual é formada por disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, acarretando uma divisão entre Geografia e Educação. Esta desarticulação dificulta a reflexão concernente ao ensino de Geografia. Nesse sentido, torna-se imprescindível que os princípios didático-pedagógicos sejam incorporados às disciplinas específicas. Ou seja, a preocupação com o ensino não deve restringir-se somente às disciplinas pedagógicas, mas também deve estar presente nas disciplinas de Geografia Urbana, Geomorfologia, Geografia da População, Geografia Agrária e demais disciplinas específicas que compõem o currículo. (KAERCHER; MENEZES, 2015, P.56)

O professor em formação necessita de uma carga de conteúdos específicos da área do conhecimento no qual está se formando para exercer o seu futuro trabalho. Entretanto, só estes conhecimentos não bastam: é preciso que o licenciando domine elementos que o possibilite compreender como trabalhar estes conteúdos na educação básica.

Dentre os relatos foi possível verificar alguns limites na formação docente, podendo destacar: a dicotomização entre teoria e prática, a distância entre universidade e contexto escolar, a visão da prática docente como aplicacionista. Sendo assim, podemos observar que são necessários na formação do licenciando conhecimentos além do conteúdo de Geografia, como, por exemplo, referentes ao processo de construção do conhecimento, aos aspectos pedagógicos do ensino e à psicologia da aprendizagem. Assim, a formação docente deve se

dar a partir da convergência de grandes campos do saber, tanto durante a formação inicial em âmbito universitário, quanto na formação contínua da prática cotidiana. Um destes campos se refere aos conhecimentos específicos da Geografia, contemplando seus conteúdos e objeto de estudo; o outro é referente aos conhecimentos das ciências da educação, contemplando os avanços teóricos e metodológicos; e, por fim, o campo das teorias do conhecimento, a fim de compreender como ocorre o processo de aprendizagem. (CALLAI, 2013)

Nos últimos anos, foi possível verificar um aumento em quantidade e qualidade da pesquisa sobre formação de professores de geografia, ganhando destaque os significados da ciência geográfica e da geografia ensinada. Neste contexto, Helena Coppeti Callai (2011), propõe o conceito de educação geográfica que vai além do simples ensinar e aprender geografia, conforme a autora: "significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade" (Callai, 2011, p. 02). Desta maneira, a intenção dos professores compromissados com o ensino está em possibilitar aos alunos a construção de uma consciência sobre a importância do conhecimento geográfico para sua vida enquanto ser humano, cidadão e sujeito ativo do mundo complexo no qual está inserido. Assim, a Geografia é uma área do conhecimento “que encaminha a compreender o mundo e as pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais” (CALLAI, 2013, p. 40), ou seja, estudar Geografia é fundamental para entender o mundo e sua vida nele.

Neste sentido, Raul comenta uma experiência sua na licenciatura:

> *Eu tive um professor [orientador do PIBID] que ele acredita que a gente não vai entrar na sala de aula pra ensinar Geografia, oh que loucura né, “Como assim, você estuda Geografia, mas não vai ensinar Geografia?”, “Não, [...] eu como professor não tenho intenção nenhuma de enfiar Geografia na cabeça das pessoas. Eu gosto de Geografia, eu tenho a missão então de mostrar a realidade que as pessoas estão inseridas através da Geografia [...]”. (Raul)*

A Educação Geográfica, conforme Callai (2013), está relacionada à ideia de superação de uma educação tradicional da Geografia, em que o ensino está pautado na simples transmissão de informações, para uma educação que torne significativos os conteúdos construídos e que, assim, possibilite pensar e compreender a espacialidade em que vivemos, por meio da análise geográfica e da compreensão dos conceitos base desta área do conhecimento. Buscando, dessa maneira - segundo um olhar espacial e uma forma geográfica de pensar - analisar, entender e explicar o que acontece no mundo. Nas palavras da autora:

> Este é um conceito que diz respeito a algo mais que simplesmente ensinar e aprender Geografia. Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo por meio do entendimento da sua espacialidade. Esta como decorrência dos processos de mundialização da economia e de globalização de todo o conjunto da sociedade requer novas ferramentas para sua compreensão. Educação Geográfica significa, então, transpor a linha de simplesmente obter informações para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos intelectuais para fazer a análise geográfica. Essa perspectiva considera que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania. (CALLAI, 2013, p. 75 – 76)

A centralidade do ensinar e aprender Geografia está pautada no objetivo de, por meio da análise geográfica sobre o comportamento e ações da sociedade materializadas no espaço, compreender a realidade, tendo em vista que a sociedade produz história e que sua história se concretiza no espaço. Assim, temos que o cotidiano produz espaço e que o conhecimento sobre as informações destes lugares é necessário para que se faça a análise geográfica, a qual possibilitará compreender e analisar o espaço construído como base e elemento da vida em sociedade, ou seja, o espaço como palco e ator, capaz de estabelecer limites e possibilidades para que a vida social aconteça.

Esta perspectiva pode ser observada no relato de Mateus sobre sua experiência no PIBID:

> *[...] a ideia era a gente sempre botar o pé no chão e pensar em território, e a cada um elemento que a gente tratasse em sala de aula, a gente tentar territoralizar e espacializar ele, tentar mostrar pro estudante que aquele, aquela pessoa se encontra em tal lugar e aquilo define muito porque ela é daquele jeito, né?[...] conseguir enxergar o território e a espacialidade em cada um dos processos pedagógicos, sabe? E aí, você fazendo um esforço, você vê que isso aí na verdade 'tá' muito unido mesmo, sabe? (Mateus)*

Portanto, temos que a escola e o professor, ao ensinar Geografia, não estão apenas cumprindo conteúdos curriculares, mas contribuindo com a formação de uma consciência que possibilite ao aluno reconhecer sua identidade, seu lugar e pertencimento ao mundo, e que, conhecendo este mundo, seja capaz de construir caminhos para atuar nele, transformando-o e mudando-o para melhor, construindo suas histórias e deixando suas marcas no espaço construído. Logo, a Geografia busca fornecer ferramentas para que as pessoas compreendam o mundo e se entendam como sujeitos ativos nele, identificando a espacialidade dos eventos sociais e reconhecendo que o espaço é resultado da história da sociedade, sendo construído a partir de um jogo de forças de interesses. Por isso é necessário, também, estar atento para as escalas sociais e como estas interferem nas escalas espaciais, ou seja, olhar para o local reconhecendo sua singularidade, porém sem deixar de considerar o contexto mais amplo e as

influências que o global traz para o local. Assim, o esforço não está em passar conteúdo, mas possibilitar que os alunos consigam aprender os conteúdos tornando-os significativos para suas vidas. Desta forma, a Geografia pode ser compreendida como um instrumento de formação e de humanização dos sujeitos na sua vida. (CALLAI, 2013).

A PROFISSÃO DOCENTE

Em meados da década de 1970, houve um aumento quantitativo de escolas e de acesso à educação, entretanto, sem promover uma melhoria qualitativa de formação da população, ou seja, distante das demandas sociais. Sendo, o trabalho docente, de modo geral, questionado por não alcançar o pretendido para uma educação de qualidade, suscita-se, a partir dos anos 1990, a necessidade de se repensar a formação docente, tanto inicial quanto contínua.

De acordo com Pimenta (1999), não há como negar a importância do trabalho do professor na constituição da cidadania dos seus alunos. O professor além de ser um facilitador de acesso ao conhecimento, ensinando um conhecimento específico; é um facilitador do desenvolvimento pessoal e humano do aluno, formando um cidadão. Portanto, a prática profissional docente está pautada em educar, ou seja, em criar condições para que as pessoas "tenham acesso concretamente à sua cidadania e ao exercício dela" (CALLAI, 2013, p. 118). É importante, desta maneira, redefinir a identidade profissional do professor, pensando um professor que colabore com a emancipação dos sujeitos em formação.

Eixo temático: O professor

Quando perguntado sobre as primeiras ideias que vêm a sua cabeça quando falamos em professor, Mateus respondeu:

> *Bem, quando eu penso o professor, eu penso em humildade, não numa ideia de riqueza ou pobreza, mas uma ideia de você não se sobrecarregar de arrogância, você saber aprender ao invés de só querer ensinar, sabe? [No colégio] particular, eu vi que isso era muito forte; o professor ele era uma estatueta assim, era uma coisa diferente mesmo, sabe? Na escola pública, não parece ter muito esse respeito pelo professor, mas em ambos os lados, casos, mesmo quando há um respeito muito grande, ou um desrespeito total, existia bem claramente essa diferença entre o que é estudante e o que é professor; se eles são amigos ou inimigos. E, na verdade, não deveria haver essa ideia de diferenciação entre eles, né?[...] Então, eu acho que é terminar com esse distanciamento, sabe? Finalizar essa dicotomia entre o que é estudante e o que é professor, sabe? E é isso. (Mateus)*
>
> *[...] Eu acho que o professor, [...] ele se orienta, orientando, sabe? Tipo, ele estar em sala de aula orientando-se a si próprio, ele está em formação, mas por outro lado, ele também 'tá' orientando pessoas, assim, sabe? (Mateus)*
>
> *[...]pensando no que foi a experiência do PIBID mesmo, de entrar na sala e pegar um pedacinho só do bolo do que é ser professor, eu pude perceber que a questão de dignidade mesmo, sabe? De você entrar em sala de aula, você 'tá' dialogando aquilo, e as pessoas se interessarem por aquilo, e você produzir um conhecimento ali que você sozinho não teria pensado nisso, já que envolve o diálogo de vários estudantes. Você sair daquilo e ir 'pra' sua casa, eu acho que provar isso é um tanto digno assim mesmo, sabe? É um pouco complicado né, porque não dá 'pra' se dizer que você vai ficar super rico sendo professor e infelizmente a gente precisa de dinheiro. Mas, não*

> *querendo ser muito romântico, mas essa questão da dignidade mesmo, do que é preencher o seu espírito mesmo, sabe? É um tipo de cultivação espiritual, [...] eu acho que ser professor ainda pode estar muito ligado a isso. (Mateus)*

Paula quando pensa em professor lhe vem à mente as seguintes ideias: "*Inspiração, resiliência e, realmente, vontade de exercer a profissão".* Considerando que,

> *[...] o professor 'tá' presente na vida de todas as pessoas, e eu penso que o professor tem a possibilidade de modificar vidas, pro bem e pro mal. Então, por isso a palavra inspiração, o professor ele pode inspirar uma pessoa numa situação que não é favorável a enfrentar determinadas situações, determinados problemas, superá-los. Ao passo que, também, se ele não souber como direcionar o seu comportamento em sala, as suas palavras, ele pode desmotivar uma pessoa. Então eu acho que ser professor é realmente inspirar as outras pessoas a superar as suas dificuldades, os seus limites, a buscar essa evolução pessoal. (Paula)*

Alberto segue esta linha em sua resposta:

> *[O professor] pode ser um profissional que pode ajudar a construir uma nova mentalidade, a redimensionar, acho que a condição crítica do indivíduo; eu acho que é um profissional que ele trabalha tanto em termos científicos, mas ele também não deixa de 'tá' atuando nos vínculos sociais e pessoais. (Alberto)*

Assim, temos que ensinar é uma atividade humana, que ocorre através de interações entre pessoas, entre professor e aluno, sendo por meio destas interações que a afetividade e a sensibilidade se fazem presentes no processo educativo, de modo que a racionalidade não resume esta relação. Desta maneira, os professores requerem uma formação não somente científica, mas também humana (KAERCHER; MENEZES, 2015).

Quanto a isto, o licenciando Mateus comenta sobre o que pôde observar durante sua experiência na universidade:

> *Algumas questões de ego [acadêmico são] muito fortemente formada em professores [...] Você vê que esse tipo de coisa é forte e isso só sobrecarrega o ego do professor; e aí quando você vê, ele se torna algum tradicional, algum tecnicista, alguma pessoa que não consegue trabalhar com pessoas e com relações dentro de sala de aula, sabe? Pelo menos, os professores que eu olho e vejo como um contraexemplo assim, ou infelizmente, alguém que não tem um perfil digno dentro de sala de aula [...]. Essas mesmices e burocracias que você retira da academia e que ela te empanturra e você se transforma naquele monstro também, sabe? Pelo menos é o que eu vejo, principalmente no superior. (Mateus)*

> *[...] você tem diversos doutores e mestrados e todos eles com currículos enormes e a academia 'tá' cheia dessa mesma mesmice de pessoas [...]. Se tratando do superior, é exatamente isso. Porque um professor, um estudante que está se formando em licenciatura, ele vendo os professores, ele já acaba pegando um pouco desse [esvaziamento de] espírito, sabe? [...] Acho que o professor [...] [é] muito técnico, muito arrogante, sabe? Aí, onde está a*

> *formação do professor, sabe?[...] porque o meu professor é humano. (Mateus)*

Assim, na fala de Mateus é possível destacar que a afetividade e a dimensão humana da profissão docente são, muitas vezes, negligenciadas no curso de formação; ainda que Contreras (2002 apud ALMEIDA; PIMENTA, 2014), ao pensar a profissionalidade docente, proponha o conceito de competências profissionais complexas, que se referem ao afeto, à sensibilidade e à intuição empregados pelos professores em suas práticas cotidianas, transpassando as dimensões puramente técnicas e teóricas da profissão; compondo, assim, o conjunto de habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas da profissão docente; essenciais para o desenvolvimento do compromisso ético e social da profissão.

Alberto explica por que acredita que a atividade docente é particularmente transformadora:

> *Eu acho que em qualquer outra profissão, ele pode provocar mudanças na sociedade, o fato é que como ele 'tá' trabalhando com pessoas jovens, pessoas ainda que tão se formando ele pode trazer mudanças ainda mais impactantes nas construções sociais, psicológicas de cada pessoa. (Alberto)*

Para Raul, a profissão docente também representa transformação social.

Entretanto,

> apesar da relevância da profissão, considerada estratégica pelo fato de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia, os cursos de formação docente têm historicamente demonstrado sua falta de êxito, reforçando o estereótipo segundo o qual se trata de cursos fracos. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 89).

Sendo, assim, necessário investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores devido ao seu papel essencial nos processos de mudança das sociedades, pois a democratização do ensino passa pela formação dos professores, pela sua valorização profissional e pelas suas condições de trabalho. Neste sentido, Alberto comenta:

> *[A profissão docente] é uma profissão, eu acho que tachada pela sociedade com algo de alguém que 'tá' fazendo uma coisa por amor, eu acredito que não, inclusive a leitura da faculdade eu acho que abre espaço para isso; como qualquer outra profissão, é uma profissão que demanda conhecimento e trabalho, mas acho que a sociedade, talvez seja a intenção ou talvez não, ainda não vê os aspectos de entender a necessidade de se fundamentar bem mais esse profissional [...]. Então eu acho que é uma profissão necessária, interessante; mas, a forma como ela é tratada ainda é muito incoerente. (Alberto)*

Valendo, então, ressaltar que garantir uma boa formação não é suficiente para mudar, por completo, a prática. Pois:

> Há todo um contexto que deve ser considerado e envolve o sistema educativo por completo. A qualificação da formação inicial deve ser acompanhada por políticas públicas destinadas à melhoria do ensino básico e à valorização profissional, o que inclui melhores condições de trabalho e níveis salariais. São estes investimentos contínuos que contribuirão para mudanças significativas na realidade educacional. (KAERCHER; MENEZES, 2015, p. 57)

Sub-eixo temático: valorização da profissão docente

Sobre a valorização da profissão, Mateus comenta que observa uma desvalorização já no processo de formação do professor:

> *[...] observando meus colegas, eu vejo intimamente que a formação do estudante de licenciatura já desvaloriza, você já vislumbra uma desvalorização do que é o ser professor, do que é ser esse profissional. E aí, conforme isso, a cada ano, ao retirar o diploma, a cada etapa disso, eu vejo um desgaste muito forte, sabe?[...] Se existe um descarte de ciência e educação já quando o estudante nem se formou, imagina quando ele se formar, aí vai vim uma desvalorização do trabalho, uma desvalorização das condições. [...] a desvalorização começa na sua própria formação [...] É desgastante pra alguns estudantes lidar, por exemplo, com uma rotina sobrecarregada [...] você tem uma academia e até um sistema de trabalho mesmo que não facilita pra você. Eles te enchem de meios burocráticos [...], e quando você vê, você se torna desgastado mesmo. Muitos estudantes, quando entram na licenciatura, eles têm um brilho no olho assim, ou pelo menos, uma fome por conhecimento. Agora, quando eu vejo veteranos, eles estão desgastados já, ludibriados pela coisa, sabe? E o que você [vê] é um professor que sai da academia às vezes com um diploma, uma formação interessante, [...] mas já desgastado, já cansado, esperando cair no sistema do que é o trabalho mesmo, né? É o que eu observo. (Mateus)*

Especificamente no que se refere a profissão, ele considera:

> *As desvalorizações [...] se for 'pra' falar de algo real, tangível, os professores deviam ganhar mais né? [...] Então assim, pelo menos o que eu vejo de "ah, as desvantagens", o que te queima é o dinheiro; e isso parece que não vai ter uma melhoria, sabe? Porque a questão dos espaços, das pessoas, dos lugares, isso muda na nossa vida, mas e o dinheiro? Quem que decide isso né? Meio complicado. (Mateus)*

Raul comenta sobre a relação entre a desvalorização do professor e da educação:

> *O professor não tem valor, a nossa sociedade sucateia a educação, porque uma vez que a educação, sobretudo na esfera pública, quando ela é sucateada não chega informação, se não chega informação é uma forma de você controlar o povo. (Raul)*

Enquanto, Paula aborda as condições de trabalho da profissão:

> *Realmente, condições de trabalho são as características desfavoráveis da profissão. [...] eu penso em exercer a profissão em áreas periféricas, em escolas públicas, então eu sei que eu vou enfrentar condições de trabalho bem difíceis, 'tá'? O que motiva realmente é o meu idealismo, vou colocar dessa forma. (Paula)*

> *É, eu sei que é uma profissão que não é materialmente valorizada, então, todo mundo sabe que 'pra' que você possa melhorar as condições de vida da população, você precisa de bons profissionais, profissionais bem preparados e motivados. Mas que, no meu ponto de vista, não é o salário que motiva o professor; por isso a vontade mesmo. (Paula)*

Diversamente de Paula, Alberto destaca:

> *Ah, eu enxergo que ainda é atribuído muitas questões de conceder a esse profissional uma taxação de uma pessoa que 'tá' fazendo um favor do que uma função, então..., por exemplo, na medida em que o salário em média de um professor do estado seria mais ou menos, um professor que tem alguns anos de carreira: dois mil reais, você considera isso para uma pessoa que tem graduação, anos de trabalho. [...] Eu acho que falta um plano de carreira que equilibre a cobrança e as melhorias, então, eu acho que seria um fundamento necessário. (Alberto)*

E comenta sobre a contradição entre as vantagens e desvantagens da profissão docente:

> *É, o que eu acredito ser vantajoso seriam a flexibilidade dos horários, do tempo de descanso também, mas o desvantajoso é que muitas vezes você pode até optar por isso, mas você vai ter um salário baixo, um salário que você [não] considere necessário, então você vai ter que trabalhar mais assim; você pode ter um bom descanso, mas muitas vezes você vai ter que abrir mão desse descanso 'pra' conseguir uma renda melhor. Então na verdade é um pouco complexo, a possibilidade de não ser tão exaustivo o trabalho, mas a necessidade de muitas vezes ser exaustivo (Alberto).*

Desta forma, acrescenta:

> *Eu acredito que seria necessário mudar um pouco a estrutura escolar, quando a redução do número de salas, ter professores que também tivessem um salário um pouco maior, mas na medida em que eles também pudessem trabalhar em menos escolas, em menos lugares diversos e focar em poucos lugares 'pra' ter um trabalho de mais qualidade. Eu acredito que [se] eu pudesse mudar, é, criar mecanismos para que os professores pudessem trabalhar menos tempo, mas com mais qualidade. (Alberto)*

> *Eu vejo que é um profissional que vai ter que se deparar com muitas deficiências, dentro do modelo que a gente se encontra e que ele também pode alcançar melhorias assim, na medida em que ele também, prossegue seus estudos, ele tem avanços em poder 'tá' atuando na área particular que venha a ser melhor, talvez deveria haver mais equilíbrio mais infelizmente não há, então... (Alberto)*

Raul também comenta sobre esta questão:

> *[...] vivendo uma sociedade capitalista econômica, a gente não tem valor, nem dinheiro; [...] o professor de escola pública, aquele que se forma através do meio público, então ele tem que devolver 'pra' sociedade o que ele aprendeu aqui, isso que eu acredito. Só que 'pra' eu fazer isso, eles me pagam muito mal, ou eu continuo com meus estudos, minhas teses, fazendo mestrado e dando aula dentro da própria academia, dentro dessa bolha ou eu não consigo fazer essa atuação dentro da esfera pública, aí vem a parte de se corromper né, que aí vem o meio privado, vai te oferecer mais dinheiro pra aqueles que merecem mais, pra aqueles que dão as melhores aulas, e aí mais uma vez esses caras mesmo com ideologia, são afastados da onde eles deveriam estar. (Raul)*

Desta maneira, devemos levar em consideração que a construção e fortalecimento da identidade docente estão relacionados ao reconhecimento e valorização social da profissão, bem como de suas condições de trabalho. Sendo assim, a formação dos saberes e da identidade docente nos cursos de licenciatura devem ser permeadas pela reflexão sobre como a profissão é compreendida e representada socialmente no momento atual. Pois,

> será no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional. Trata-se, pois, de [na licenciatura] se trabalhar a *identidade em formação*, definida pelos saberes, e não ainda pelas atividades docentes. (LIMA; PIMENTA, 2011, p. 64, grifo do autor).

Lima e Pimenta (2011) defendem que para pensar a profissão e a profissionalização docente, devemos tratar da construção da sua identidade, a qual compreende como um processo de sucessivas socializações, sendo constituída com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade, por elementos históricos e sociais, por saberes e por conhecimentos; ou seja, é construída ao longo de sua trajetória profissional, porém é durante sua formação que se consolidam as intenções da profissão que o curso pretende legitimar.

A profissionalidade docente, que está em permanente construção, se refere ao saber e ao saber-fazer do professor, ou seja, àquilo que é específico da prática e do campo profissional docente e, portanto, precisa ser reconhecida pelo professor formado ou em formação para que sua identidade profissional seja construída. Assim, o curso de formação inicial, por meio das práticas educativas, proporciona o desenvolvimento desta profissionalidade, ao passo em que possibilitam aprendizagens profissionais centradas no desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes e posturas próprias da ação docente. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014)

Destarte, intencionamos refletir sobre a formação inicial desenvolvida na universidade, levando em consideração sua função na constituição do ser docente e suas

parcelas de responsabilidade e contribuição no processo de construção da identidade profissional docente, tendo em vista que “na formação do professor é preciso enfocar que sua aprendizagem de ensinar será boa se se basear em seu aprender a profissão e na construção de sua identidade, na valorização social de sua profissão e na formação contínua” (LIMA; PIMENTA, 2011, p. 77).

A PRÁXIS DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pimenta (1995) afirma que a atividade teórica de construção do conhecimento e da intencionalidade e a atividade prática de intervenção e transformação atribuem à atividade docente o significado de atividade teórico-prática, ou seja, de práxis. Recorremos, assim, a Vásquez (2011) para pensar o conceito de atividade docente como práxis, portanto, onde a desarticulação entre teoria e prática não se faz possível.

O conceito de práxis é, de acordo com o autor, uma atividade prática que transforma uma matéria ou uma situação, sendo, portanto, criação. A atividade teórica se remete ao contato com a construção do conhecimento e da intencionalidade, porém é preciso observar que a atividade de conhecer não nos leva, necessariamente, a agir. Se a realidade posta não for aquela que queremos, é preciso agir para transformá-la, e assim ocorrerá a práxis.

A prática pode trazer novos acontecimentos, rompendo com a fundamentação teórica, proporcionando a modificação e enriquecimento dinâmico da teoria. Enquanto isso, a teoria ultrapassa os limites da práxis, sendo capaz de orientar práticas que ainda não existem materialmente; dessa forma, o papel da teoria é de suma importância, pois é em relação com a teoria que a práxis é compreendida. Assim, segundo Vázques (2011), a práxis é exatamente esta relação dialética entre teoria e prática, que não pode ser dissociada.

Diferenciando a atividade humana teórica da prática, é possível estabelecer a unidade entre as duas para que se dê a práxis, enquanto atividade humana transformadora. É a partir daí que podemos pensar o objetivo da teoria nessa unicidade: “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação.” (PIMENTA, 1995, p. 63). É por isso que não nos tornamos professor apenas observando e reproduzindo atividades; mas fazendo leituras, estudando, nos respaldando teoricamente, ou seja, tornando o trabalho pedagógico produtor de conhecimento, de modo a nos possibilitar uma atitude crítica-reflexiva sobre a docência, criando ações diferenciadas e transformando a realidade (ZEICHNER, 1998).

Em meio a este contexto, podemos perceber que a educação como práxis dentro das relações sociais é criação, e capacidade de transformação da realidade, dos sujeitos e da sociedade em que vivem. Por isso, os estágios e o PIBID devem ser fontes para a produção de conhecimento, a partir da aproximação da formação teórica com a própria vivência das práticas pedagógicas, desenvolvendo uma consciência crítica reflexiva sobre a práxis docente, possibilitando, assim, uma ação para a transformação.

Assim, entendemos que a práxis docente, comprometida com a melhoria da educação, será mais efetiva à medida que o professor melhor se entender como professor, ou seja, ao

passo em que tiver melhor definida a sua identidade profissional, pois será mais capaz de entender seu papel e se comprometer com a transformação da realidade no qual está inserido. Deste modo, percebemos que "vivenciar o movimento da dinâmica prática/teoria/prática supera a expectativa de apenas aprender a dar aulas" (PICONEZ, 1998, p. 11) e que "a integração entre os dois polos: formação e experiência pode apresentar dinâmica mais significativa e próxima da construção da identidade profissional" (PICONEZ, 1998, p. 10).

Sendo a educação uma prática intencionada pela teoria, temos que a investigação e a pesquisa sobre e nas situações de ensino vivenciadas nas práticas educativas durante o curso de formação de professores auxilia o licenciando a construir ou fortalecer sua identidade docente. Sendo isto possível quando a articulação entre teoria e prática se efetiva, objetivando a investigação educativa, a fim de melhorar a prática da educação e o desenvolvimento profissional docente. Desta maneira, destacamos a importância de tomar a pesquisa como princípio formativo e das atividades que relacionam teoria e prática no processo de formação docente e de construção de sua identidade, sendo neste trabalho o enfoque dado para o Estágio Curricular Supervisionado, o PIBID e o Estágio de Residência Educacional.

Entre a década de 1930 e 1940 a Escola Normal era responsável pela formação docente para as escolas primárias e nesta formação a prática aparecia como uma imitação de modelos, a partir da observação de práticas consideradas bem-sucedidas. Nos anos 1970, a Lei 5.692/71 institui a escola única profissionalizante, na qual ocorria a integração do ensino secundário e do técnico, promovendo habilitações, dentre elas a do magistério em substituição da Escola Normal. Nos anos 1980 emergem pesquisas que evidenciam a necessidade de se pensar a teoria e a prática nos cursos de formação docente, anunciando que a sua unidade possibilitaria uma melhoria na formação. Em 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, instituindo a exigência de curso de nível superior para a formação de professores em substituição do curso de magistério de nível médio. (ARANHA, 2006; PICONEZ, 1998)

Com a aprovação da LDB de 1996, coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) definir as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação no Brasil. Atualmente, a Resolução CNE/CP 2/2015, institui a carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas para os cursos de primeira licenciatura com duração mínima de quatro anos, deliberando que será efetivada mediante a integralização de, entre outras, 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, destacando-o como componente curricular obrigatório das licenciaturas, constituindo-se numa atividade específica articulada com a prática e com as outras atividades de trabalho acadêmico; 400

(quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; e 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio de iniciação científica, iniciação à docência, extensão, monitoria, entre outras, conforme projeto de curso da instituição. Enquanto que, o Parecer CNE/CES 492/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, aponta que os estágios fazem parte da necessidade de articulação entre teoria e prática, de forma que as disciplinas curriculares interajam e que, assim, o estágio supervisionado passe a ser considerado um articulador entre o conhecimento teórico acadêmico e a experiência vivenciada no contato com o ambiente escolar.

No entanto, apesar do que está posto nas resoluções, na maioria das licenciaturas o momento de prática ocorre apenas no final do curso e é limitado à realização do estágio supervisionado. Assim, o licenciando tem um raso e rápido contato com o ambiente escolar. Sendo comum que, ao iniciar sua prática, o professor recém-formado tenha um choque frente à realidade encontrada, devido às poucas e superficiais experiências que pôde vivenciar na sua formação inicial (KAERCHER; MENEZES, 2015).

> [...] a racionalização do ensino tem se direcionado à imposição de saberes considerados científicos ao invés de valorizar os saberes práticos dos educadores. Segundo esta lógica, os docentes não são sujeitos do conhecimento, produtores de sua profissão. Logo, quando os professores recém-formados chegam a uma sala de aula sentem-se despreparados, uma vez que a formação inicial prepara educadores para atuarem em uma escola imaginária e não os forma para a escola real, que, em grande número, encontra-se sucateada. (KAERCHER; MENEZES, 2015, p. 54)

Conforme Pimenta (1999), quando os cursos de formação organizam o currículo com os conteúdos e atividades de estágio distantes da realidade das escolas, pouco contribuem com a formação da identidade profissional docente, por não captarem as contradições da prática social de educar. Por outro lado, Lima e Pimenta (2011) afirmam que, quando o estágio é produzido a partir da interação entre cursos de formação e campo social em que se desenvolvem as práticas educativas, pode se constituir em atividade de pesquisa e, assim, superar sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Neste sentido, o estágio é entendido como campo de conhecimento que forma os futuros professores e integra o projeto curricular do curso e quando desenvolvido com e como pesquisa assume grande importância por contribuir para uma melhor formação dos professores, constituindo-se em campo de conhecimento e espaço de formação.

> O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas

> específicos ao exercício profissional docente. (LIMA; PIMENTA, 2011, p. 61)

Desta maneira, o estágio é considerado atividade teórica e prática que compõe o processo formativo do licenciando, sendo necessárias em sua efetivação a interação e colaboração entre escola e universidade, a partir de uma atitude questionadora e de parceria, proporcionando aos estagiários a adoção de atitudes mais favoráveis a uma construção ativa da profissão, de modo que os futuros professores se encontrem no centro da sua própria formação. (ALMEIDA, PIMENTA, 2014)

Em 2007, é lançado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), motivado por discussões que se iniciaram nos anos 1990, as quais destacavam, na formação de professores, o distanciamento entre espaço universitário de formação e a realidade escolar, não oferecendo aos licenciandos os conhecimentos, saberes e habilidades necessárias à práxis docente. Assim, este programa surge como uma possibilidade de alternativa para romper com o distanciamento histórico entre os espaços da formação e da atividade profissional (AMBROSETTI, RIBEIRO, CALIL, TEIXEIRA, 2014).

Diferentemente do Estágio Supervisionado[4], o PIDIB é um programa viabilizado pelo Ministério da Educação e financiado pela Coordenadoria de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) que faz parte de um grupo de políticas públicas que têm buscado promover iniciativas nos cursos de formação de professores. Este programa visa a iniciação à docência, de modo que ocorra uma aproximação entre os licenciandos e a profissão docente, através do desenvolvimento de atividades acompanhadas e orientadas, promovendo a conexão entre teoria e prática, e aproximação entre universidade e ambiente escolar. O programa concede bolsas aos estudantes, aos professores das universidades e de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas, atuando também como formador no processo de iniciação à docência, juntamente com o formador da universidade. Assim, o PIBID, proporcionando uma articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e os saberes observados na escola de educação básica, contribui para a formação do futuro professor (ANDRÉ, 2012; MONTANDON, 2012). Destacamos, abaixo, os objetivos do PIBID:

[4] A partir deste ano, com o Edital 6/2018 da CAPES, o estágio supervisionado também terá financiamento, por meio do programa Residência Pedagógica, sendo uma das ações do governo federal que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Tendo este programa o objetivo de aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, possibilitando a inserção do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso, devendo ter o acompanhamento de um professor da escola e orientação de um professor da Instituição de Ensino Superior.

> I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
> II - contribuir para a valorização do magistério;
> III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
> V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
> e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010b, p.1)

O Programa Residência Educacional, inspirado pelas residências médicas, foi instituído pelo Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012, e repentinamente suspenso no final de 2014. O programa tinha como objetivo aproximar os estudantes de licenciaturas da realidade das salas de aulas e do ambiente escolar de unidades da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Para participar do programa o licenciando devia estar cursando a partir do terceiro semestre, se inscrever no processo seletivo da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap) e realizar uma prova; sendo aprovado o estudante teria direito a uma bolsa e auxílio transporte.

O Decreto nº 59.150, de 3 de maio de 2013 e a Resolução SE nº 36, de 6 de junho de 2013 dispõem que o programa deve proporcionar a aproximação do estudante de licenciatura ao cotidiano escolar, propiciando uma participação ativa e maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem na educação básica; oferecendo aos licenciandos espaço mais adequado e eficiente para cumprimento do estágio supervisionado obrigatório, de modo a propiciar maior compreensão dos princípios teóricos que fundamentam as atividades práticas docentes-discentes. Colocam que o estagiário deverá cumprir 15 (quinze) horas semanais, e que o estágio deverá ter duração de 12 (doze) meses, podendo ser prorrogado até o limite de 24 (vinte e quatro) meses. Além disto, indicam que a Instituição de Ensino Superior deverá indicar um professor orientador para orientar, acompanhar e avaliar as atividades e o desempenho do estagiário; devendo, entre outras atividades, orientar a elaboração, avaliar e aprovar o Plano de Atividades do Estagiário, e assinar o Termo de Compromisso de Estágio. Entretanto, Raul conta que o professor da universidade apenas assinou os papéis.

Assim, temos que os estágios e o PIBID podem constituir o primeiro momento que os licenciandos atuam como professores, experienciando a docência, ampliando a compreensão sobre os saberes docentes e aprendendo sobre a profissão. Desta forma, quando são concebidos como atividades colaborativas entre universidade e escola que possibilitam a aproximação entre realidade e atividade teórica, caminham na direção da superação da dicotomia entre teoria e prática dos processos de formação docente.

Eixo temático: As práticas pedagógicas e suas contribuições na formação docente

Sub-eixo temático: O PIBID

Paula, por volta do segundo ano da graduação, tomou conhecimento da possibilidade de fazer iniciação científica, projetos de extensão, PIBID etc. Assim, decidiu que a cada ano participaria de uma atividade diferente. Sendo o PIBID o que abriu inscrição primeiro, participou primeiramente do projeto, ficando por volta de um ano.

Conta que no PIBID eram feitas reuniões semanais entre os pibidianos e coordenadores, em que decidiram que fariam oito atividades no ano, sendo uma a cada mês (duas por bimestre), de modo que em cada atividade fosse utilizado um recurso didático diferente, como fotografia, cinema, literatura etc. Estas atividades eram decididas em conjunto entre pibidianos, coordenadores e também com o professor supervisor; ainda que ele não participasse das reuniões semanais, dava sugestões para o planejamento. Desta maneira, os pibidianos trabalhavam em trios, assistiam às aulas do professor supervisor por três semanas e na quarta desenvolviam a atividade planejada em duas aulas de 50 minutos do professor supervisor; tendo Paula destacado como desafio conseguir trabalhar o conteúdo e a atividade no tempo proposto.

O planejamento da atividade a ser desenvolvida pelos pibidianos consistia em elaborar conjuntamente, entre a dupla ou o trio, uma proposta, a partir da indicação de um tema pelo professor supervisor, e levar para a reunião do PIBID, onde dialogavam a proposta e recebiam orientação dos professores coordenadores, principalmente em relação a metodologia que poderia ser adotada. Paula comenta: "*[...] era realmente uma construção coletiva.*".

Relata que os pibidianos recebiam dicas dos coordenadores do PIBID sobre como agir em determinadas situações, como agir quando um aluno se mostra mais rebelde ou apático em sala de aula, como abordar determinados assuntos a fim de conseguir a interação da sala, e davam sugestões de quando realizar atividades buscando mais participação ou quando trabalhar mais com exposição etc. Destaca que essas dicas eram respaldadas por uma fundamentação teórica, de modo que havia discussões sobre a bibliografia indicada, porém

ressalta que devido ao tempo curto das reuniões, por vezes, não era possível o aprofundamento da teoria.

Ao fim de cada atividade o professor supervisor dava um feedback para o grupo e era feita uma autoavaliação pela dupla ou trio, que levavam sua experiência para as reuniões do projeto, proporcionando a troca de opiniões, sugestões, partilha de peculiaridades de cada experiência etc. E, por fim, eram elaborados artigos para cada atividade desenvolvida.

> *[...] nós preparávamos o plano de aula, aplicávamos a aula, aplicávamos uma avaliação, e no caso específico do professor com o qual nós estávamos trabalhando, nós tínhamos que atribuir nota nessa avaliação, porque ela compunha a média dos estudantes. Então, inicialmente, foi uma insegurança muito grande, né? Mas foi muito bom. Embora no começo, "ai meu deus, eu vou ter que dar nota; e se eu avaliar mal?", porque realmente não tinha experiência em avaliação… "e se eu avaliar mal e, e esse aluno ele tiver sua nota comprometida?", aí depois quando o professor explicou melhor, que eram dez atividades, né, então a nossa nota, ela representaria só um décimo… (Paula)*

> *[...] então, após aplicarmos a atividade, nós nos sentávamos, nos reuníamos; "olha, 'vamo' ler as atividades?", "pera aí, esse respondeu assim, o que que você acha?". A gente fazia uma leitura geral, 'pra' estabelecer qual era a média de acordo com o desempenho realmente dos estudantes, e a partir daí, nós avaliávamos não só a atividade por parte dos estudantes, mas por nós também, pela equipe dos pibidianos também, né? "Será que o desempenho não atingiu o que nós esperávamos, das nossas expectativas, porque nós não soubemos como conduzir essa atividade ou será que realmente a gente, precisa avaliar melhor como nós vamos atingir, como nós vamos nos comunicar com esses estudantes de uma forma mais produtiva pra eles e pra gente também?". Então eu acho que foi bem interessante. (Paula)*

Para Paula, o PIBID contribuiu com a sua formação:

> *[...] primeiro no ganho de segurança; segundo, no conhecimento do funcionamento de um plano de aula, prático, né, então… Aqui no curso, na graduação, a gente trabalha com vários planos de aula né, mas é tudo teórico, então, a própria distribuição do tempo e tudo mais; tudo isso, né, já me deu uma ideia melhor de como vai funcionar quando de fato eu for professora. Todo o conhecimento de como se dá um planejamento, não só um planejamento de aula, mas planejamento das atividades dentro de uma escola [...]. E a própria observação mesmo de uma dinâmica da escola, né? Então eu acho que tudo isso contribuiu sim, 'pra' minha formação. Eu acredito que quando eu encerrar o curso, de fato começar a atuar na profissão, eu não vou precisar, vamos dizer assim, começar do zero. O PIBID me deu uma bagagem que vai ser muito útil. (Paula)*

> *[...] realmente eu vejo o PIBID como uma ferramenta 'pro' licenciando, muito importante [...] em vários níveis. Ele é importante 'pra' experiência, ele é importante porque mantém o aluno estudando. A bolsa do PIBID, mesmo sendo pequena, ela incentiva que esse aluno se dedique a sua graduação, né? E o PIBID me, contribuiu também, com os conhecimentos teóricos [...], eles foram aproveitados nas aulas que eu tive. Então, facilitou a minha vida nesse sentido também. Muita coisa que eu tive uma*

> *antecipação no PIBID, depois quando eu fui estudar, [nas] disciplinas pedagógicas, realmente foi muito mais fácil; e aí eu pude aproveitar mais a aula do professor, porque você já tem esse conhecimento prévio, você consegue questionar, problematizar a coisa num nível mais aprofundado. Eu penso isso. Então, essa possibilidade, ela é muito importante. (Paula)*

Mateus teve como motivação para participar do PIBID a curiosidade e a vontade de experimentação da profissão docente. Já que estava em um curso de licenciatura, considerou interessante ter esta experiência e entrar em sala de aula.

> *O que você tem hoje é uma galera entrando muito cedo 'pra' faculdade, de verdade, 17 anos a galera já começou o superior. As vezes não é certeza do que é o que você quer. O PIBID [é] o primeiro vislumbre do que é uma licenciatura, é você colocar o pé no chão e falar: "Isso é ser professor, é o que eu quero fazer?". Então eu acho que ele é bem esse divisor de águas assim, sabe? [...] E foi em cima dessa ideia que, pelo menos, eu entrei no PIBID, a curiosidade, o negócio de saber o que que é dar aula e saber como é esse acompanhamento [...] que te prepara mesmo. (Mateus)*

> *[...] a diferenciação [do PIBID] é que a sensibilidade dele se dá de forma diferente né? Você não extrapola o que é o ser um professor mesmo, e já de cara, pega uma sala, e você 'tá' lá sozinho [...], é dado aos poucos isso pra você em perspectivas maiores para que você possa explorar o que que é uma docência mesmo, sabe? [...] eu entendi que o PIBID, ele te dá um ou dois parceiros 'pra' você trabalhar em sala de aula, mais um professor que te acompanha, mais os outros professores do instituto que te acompanham numa reunião semanal; dessa forma, o acompanhamento é sempre de olho em você, sabe? Observando como você 'tá' se formando. (Mateus)*

Sobre as reuniões do PIBID:

> *[...] a gente faz um diálogo sobre pedagogia, sobre linguagem, olhares, sobre experiências. [...] Você tá em sala de aula, acontece tal coisa, você vai pra sala de aula falar com os professores e estudantes do PIBID, e ao tá entregando a sua experiência, existem críticas que você constrói um novo você, sabe? Por meio de um processo dialético mesmo em sala de aula, a gente acaba por estar sempre melhorando mesmo, é um acompanhamento. (Mateus)*

> *[...] conforme as reuniões do PIBID iam acontecendo, estudantes que não apresentavam, não tinham trabalhado ainda em sala de aula a atividade deles, via o feedback de outras e conseguia montar assim, uma lógica assim, pra 'tá' melhorando a atividade deles, sabe? Sofisticando a coisa. (Mateus)*

O Movimento da Escola Moderna (MEM) foi formado a partir da necessidade de professores, movidos por um sentimento de transformação da sua práxis pedagógica, de se encontrarem para sustentar sua vida profissional e melhorar suas práticas profissionais, criando, assim, um contexto cooperado de apoio à profissão. Desta maneira, consiste em um grupo de profissionais de educação de Portugal que discutem suas práticas e suas experiências profissionais, por meio da reflexão crítica e avaliativa de práticas no coletivo, resultando na

construção de uma cultura pedagógica, baseada em valores democráticos, numa forte responsabilização profissional e num compromisso com a educação. (SERRALHA, 2009)

É possível perceber pelos relatos que no PIBID, assim como nas reuniões desenvolvidas pelo MEM, os envolvidos compartilham experiências vivenciadas e a partir da análise das dificuldades sentidas na escola, refletem conjuntamente sobre suas práticas, partilham ideias, oferecem apoio e elaboram conjuntamente estratégias cooperadas a fim de lhes permitir enfrentar essas dificuldades, buscando respostas para os problemas que foram, que estão sendo e que serão vividos no contexto escolar. Desta forma, quando a cooperação é carregada de parceria e ajuda mútua, se torna educativa.

Mateus relata que podia trabalhar em dupla ou trio e que deveria desenvolver duas atividades por bimestre, ressaltando que os estudantes tinham total liberdade e autonomia para planejar e propor as atividades.

> *[...] a gente tinha que preparar essa aula, não de forma livre, o que a gente tinha [era] o PCN né, o que era dado em sala de aula; o professor que 'tá' na escola, ele fala pra gente o assunto que tem que ser dado em sala de aula [...]. Nesse caso, o PIBID por outro lado ele entregava uma metodologia de linguagem. O que que ele fazia, ele falava [...]: "Esse bimestre a gente vai trabalhar lúdico, vai trabalhar jogos, vai trabalhar teatro, a gente vai trabalhar cinema". Então, em cima das ferramentas de aula, seja aula dialogada, expositiva etc, em cima de uma metodologia, a gente pegava o epistêmico, e produzia uma atividade e aí, ao final do bimestre, a gente produzia um relatório e um artigo sobre a nossa produção; então cada dupla ou trio, tipo, produzia pelo menos um relatório ou artigo, plano de aulas e várias produções mesmo. (Mateus)*

Sobre as contribuições do PIBID na sua formação, Mateus relata que:

> *Pensando [em] algumas situações que você vê corriqueiras do PIBID, [...] boas ou ruins de sala de aula, você vivencia no PIBID, em uma escala menor, e aquilo te deixa preparado pra situações reais né, na qual você entra em sala de aula e você sabe mais ou menos o que vai acontecer, como vai acontecer, porque você lembra do que você fez no PIBID [...]. A diferença é que ali [quando estiver exercendo a profissão] talvez seja um pouco mais estendido, cansativo, talvez [...] as recompensas sejam maiores, já que você vai 'tá' mais tempo na sala, você vai trabalhar com eles de uma forma mais íntima; mas definitivamente o PIBID ele te prepara pra o que é uma sala de aula, e você consegue refletir sobre o como você vai trabalhar com ela, sabe? Você extrapolar as possibilidades em sala de aula com o PIBID, trabalhando com teatro, com cinema, em sala de aula, isso te prepara 'pra' dar uma aula boa. Então, no final das contas, eu acho que o PIBID ele te prepara muito sobre o que é uma autoestima de professor mesmo, de você entrar na sala e você saber que você vai conseguir fazer aquilo, sabe? (Mateus)*

Assim, conforme nos apontam Noffs e Rodrigues (2016), o PIBID se constitui como experiência bastante positiva na formação dos licenciandos, tendo como princípio o trabalho

coletivo e colaborativo. As contribuições destacadas se referem, especialmente, ao fato de os estudantes das licenciaturas poderem estabelecer contato com o ambiente escolar, a partir do acompanhamento de professores da universidade e da escola pública, tendo a oportunidade de não apenas observar o lugar do futuro trabalho, mas vivenciá-lo e problematizá-lo; atuando, desta maneira, ativamente no seu processo de formação profissional. O que pôde ser verificado também nos relatos aqui apresentados.

Sub-eixo temático: O Estágio Curricular Supervisionado

O estágio, tanto na antiga, quanto na nova grade curricular do curso de licenciatura em Geografia do IFSP/SP, não é vinculado a nenhuma disciplina, então o estudante pode, por exemplo, fazer todas as disciplinas de práticas pedagógicas e só no final do curso fazer o estágio ou o contrário, fazer o estágio sem haver feito as práticas. Alberto escolheu não deixar o estágio para o final do curso para adiantar o quanto pudesse a graduação, ter o diploma e conseguir trabalhar.

> *[...] quer queria ou não, quanto mais você se alongar mais você também demora 'pra' conseguir o diploma então, também mais você demora pra ingressar no mercado então, eu tentei fazer no tempo mais coerente possível pra, também, conseguir ter o diploma no tempo mais adequado e conseguir, também, trabalhar, essa foi a ideia. (Alberto)*

Além disso, comenta: *"[...] eu tentei fazer estágio porque eu [...] achava que valeria a pena entender melhor como que era realmente o ambiente assim da escola, como os alunos iam se portar*".

Alberto fez os dois primeiros estágios do curso que são de observação na mesma escola que estudou, destacando que o primeiro era mais para que o estudante pudesse ter uma interação com a escola.

> *A proposta é que nesses dois primeiros estágios [...] você pudesse ter um maior contato com as diversas atividades que ocorriam na escola; então, ah, você podia passar um tempo no intervalo, aí você também passava um tempo na sala de leitura, você conhecia mais o ambiente escolar e também eram propostas que você tivesse pelo menos umas 70 horas de acompanhando a hora-aula do professor de Geografia, embora também, nesse primeiro momento [...] você pudesse acompanhar outras aulas assim. Pelo menos, nesse primeiro estágio você podia flexibilizar mais o tempo de atividades e também não somente as aulas de Geografia, poderiam ser outras. (Alberto)*

Entretanto, como podemos perceber pelos relatos de Alberto, essa interação com o ambiente escolar não ocorre, já que o estagiário não é integrado nas diversas atividades da escola e fica a maior parte do tempo apenas observando e cumprindo horário.

Paula comentando sobre os relatos de colegas:

> *Grande parte do estágio, ele é de observação, então, 'pra' você conseguir [se] manter no estágio com um bom relacionamento com o professor que está te cedendo esse estágio, você não pode intervir, você tem que só observar e eu acho que isso é um pouco limitado. (Paula)*

Alberto compartilha da mesma ideia:

> *É, o que aconteceu é que [é] bem difícil você circular no ambiente escolar enquanto estagiário assim, porque, não sei o que acontece, no fundo é algo assim, parece até meio desnecessária essa função, porque como você não 'tá' ganhando nada por aquilo também, e como você não tá auxiliando e ajudando muitas coisas, então você acaba sendo meio jogado. Então, sinceramente eu observei alguns aspectos ali, da escola assim, mas nunca tive uma permissão para circular tanto pela escola. Um dia, uma hora ou outra, eu ia olhar alguma coisa, mas também não era tão bem visto; o que ocorria é que grande parte do tempo eu ficava na sala de aula acompanhando a professora. (Alberto)*

Desta maneira, conta que:

> *[..] teve experiências interessantes em que a professora não veio, onde teve professores substitutos e isso foi muito bom, porque eu pude ver como os professores substitutos trabalhavam, o que eles tentavam fazer em meio ao ambiente. (Alberto)*

Avaliando o estágio, Alberto acredita que com ele pôde conhecer as dificuldades com as quais terá que lidar na profissão:

> *[...] fui um estudante que tentei frequentar os estágios então eu pude ver algumas dificuldades 'pra' se lecionar e pensar sobre isso. Eu acredito que [o estágio] contribuiu, mas eu acredito que também, desestimulou muito a forma como foi feita esse estágio, desde a integração, a falta de remuneração. Eu acho que a única, das poucas vantagens que eu consegui ter foi entender melhor o que é o ambiente escolar, enquanto esse sistema de conflitos muitas vezes presentes entre aluno e professor e distanciamento dos pais com a escola, ajudou a ver isso, mas em muitos momentos houve um grande desestimulo a não querer prosseguir no estágio mesmo devido pelas dificuldades que não são sanadas. (Alberto)*

Assim, relata que o molde do estágio é desestimulante; considera a carga horária elevada, as especificidades de cada estágio e o não oferecimento de auxílio para o deslocamento do estágio à escola, fatores negativos.

> *[...] principalmente em estágio obrigatório que também não tem nenhum tipo de remuneração é bem difícil, porque você tem que se desgastar 'pra' ir pra escola e aquilo é também um tempo que você usa e alguns estágios também [...] tem [que ser desenvolvido em] escolas específicas [...], então precisava ser com EJA, e aí você precisava de dinheiro, por exemplo, pra deslocamento de ônibus, [e] não era oferecido. Então eu vi que a questão de nenhum tipo de remuneração no estágio é bem ruim [...]. (Alberto)*

> *[...] mas a necessidade de cumprir, de encerrar o curso faziam com que esses fatores tivessem que ser superados. (Alberto)*

Sub-eixo temático: O Estágio de Residência Educacional

Raul conheceu o PIBID no curso de "A" como um projeto no qual o estudante poderia atuar em sala de aula e não simplesmente assistir aulas. Deste modo, interessou-se e participou do projeto: "*É... e aí eu tive a chance de atuar em sala e aquilo era muito legal*". Portanto, quando mudou de curso já conhecia o PIBID; na Geografia participou do projeto por dois anos, sendo que, no primeiro ano, participava também de um projeto do Estado de São Paulo chamado Residência Educacional.

> *[...] eu sempre fui um estudante trabalhador, só que eu sempre quis atuar em sala de aula, porque essa é minha profissão, minha profissão é ser professor, então eu precisava fazer algo dentro disso, e aí eu sempre recusava qualquer outro tipo de emprego: telemarketing, rotina administrativa. (Raul)*

Assim, ele tomou conhecimento pela internet deste estágio remunerado, se inscreveu no processo seletivo da Fundap, realizou uma prova e passou. Então pôde escolher escolas estaduais para atuar de acordo com sua classificação, conta que como morava na periferia de São Paulo, escolheu escolas da região, as quais não tiveram procura por outros candidatos.

Conforme experiências vivenciadas, Raul considera que, em relação ao Estágio de Residência Educacional, no PIBID havia mais atividade de planejamento, tendo os professores orientadores da universidade o papel de orientar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas na escola e os professores supervisores o de ajustar estas atividades à realidade escolar. Destaca, também, que enquanto estagiário do PIBID teve uma menor atuação, um papel menos ativo, tendo a impressão de que estava na escola mais para ouvir e aprender com os que "*detinham conhecimento*".

No estágio de Residência Educacional, Raul pôde vivenciar o ambiente e acompanhar a rotina escolar, atuando em sala de aula juntamente com o professor, participando de reuniões pedagógicas, das decisões da escola, das elaborações de projetos, das reuniões de pais, eventos, etc. "*Muitas vezes eu ia fora do meu horário porque eu gostava do que eu fazia, então eu não me importava de 'tá' lá*". Trabalhou neste estágio com dois professores formados em História, sendo que um deles dava aula de Geografia.

> *[..] a nossa ideia dentro do Residência Educacional foi realmente trazer uma dupla docência, então eu atuei muito mais com o professor de História não só por afinidade, mas por eu ser o Geógrafo e ele o Historiador [...]. Porque ele trazia os fatos históricos e eu enfiava Geografia ali de alguma forma. O professor de Geografia, eu atuava junto com ele, mas a gente meio que falava a mesma língua já, né, não tinha essa dupla docência de saberes diferentes. (Raul)*

Relata, ainda, que atuou mais com o professor de História, pois ele dava aula para o Ensino Médio, em que Raul se sentia mais à vontade para atuar, devido, também, ao seu maior interesse pelos temas trabalhados com essas turmas, podendo trazer elementos da Geografia Humana, Geopolítica; enquanto que o professor de Geografia atuava com a oitava série com temas da Geografia Física.

> *Em 2013, principalmente, foi um ano que teve muitas manifestações em São Paulo, muitas greves, teve aquela greve geral no governo Haddad, né. Teve o surgimento dos Black Bocs, então eu sempre trazia temas de atualidades, porque é o que eles queriam saber; eles queriam saber o que [eram] os movimentos sociais, como eles atuavam, o que era um sindicato. E aí o [professor de História] trazia a parte histórica da coisa e eu a parte mais geográfica mesmo, de geopolítica, de manutenção do status quo, o governo 'tá' a interesse de quem, coisas assim. (Raul)*

Raul conta que algumas vezes as atividades eram desenvolvidas por meio do improviso. Ele chegava à aula e ia falando juntamente com o professor sem um planejamento prévio, outras vezes discutiam e planejavam juntos (ele e os dois professores que acompanhava) nos intervalos o que seria trabalhado em sala de aula ou conversavam à parte durante as reuniões pedagógicas para planejar as atividades.

Durante o estágio, Raul propôs que eles não trabalhassem com provas para avalizar os alunos, assim trabalharam muito com projetos.

> *Eu lembro de, assim, [os professores com que trabalhava na escola] ainda deram provas escritas, eles não quiseram abraçar totalmente a minha ideia, mas aos poucos eu fui negligenciando isso, passava cola 'pros menino', quando eles me punham pra tomar conta da prova, "vamos discutir a questão". Então o que eu fazia era trazer o aluno que sabia escrever e o aluno que sabia falar. E aí eu perguntava 'pro' aluno que sabia falar: "O que que você entendeu disso?". E aí: "O que que você entendeu do que ele disse?". E aí eu fazia eles escreverem, fazia um resumão na lousa e através desse resumão na lousa eles respondiam as questões que os professores propuseram, essa foi minha forma de burlar a prova deles, tá? Eles sabem disso, souberam depois, mas eles sabem disso. Aí quando a gente cancelou essa ideia de prova. Teve uma prova que foi sobre Revolução Russa que eu fiz; [...] eu falei: "Oh, agora a gente vai fazer uma revisão 'pra' prova. Só que essa revisão vai ser feita por vocês, todos vão ter que contribuir de alguma forma." E aí eu comecei a questionar os caras, aqueles que falavam muito, eu falava: "Oh, você não pode mais falar, porque se você falar, aí vai atrapalhar quem não falou ainda cara." [...] os que não falavam de jeito nenhum, eu pedi 'pra' escrever na lousa, então alguns levantavam e iam na lousa, a lousa teve letras de quatro, cinco alunos diferentes. Outra coisa que eu fiz, aquele que não fala, não escreve, nem olha pra mim, é super tímido, é [...] um desenhista, "vamos fazer uns mapas, uns croqui de mapa da união soviética?" [...] [Foi] uma aula que me marcou, porque quando chegou no fim da aula, eu comecei a divulgar as notas deles [...]. Na hora [foi feita a avaliação], de acordo com o saber que eles tinham e com a capacidade que eles tinham no momento. Alguns professores aqui [na universidade] vão dizer que isso é um absurdo, mas eles ficaram tão felizes e saíram falando*

> *de União Soviética pelos cotovelos, [risos] sabe? Então 'pra' mim deu super certo. [...]Aí acabou assim e essa foi uma forma de avaliar os caras. Não sei, acho que foi a melhor forma de avaliar que a gente fez. (Raul)*

> *Outras formas de avaliação com que trabalharam foram projetos finais, nos quais trabalharam com documentários, lições de casa, relatórios, teatro, etc. [...] eles [os alunos] adoravam, eles finalmente tomaram gosto por estudar, então eles vinham preparados pra aula, eu nunca tinha visto isso cara [...]. (Raul)*

Raul destaca como um ponto positivo da experiência que vivenciou, o fato de que:

> *[...] a diretora colocou salas ambientes, então eram os estudantes que se deslocavam de sala, não os professores, com isso a gente conseguiu montar uma sala de Geografia e de História. A gente brincava com essa sala, colava cartaz, pintava parede, pintava o chão, isso foi muito interessante, isso me ajudou porque eu conseguia pensar atividades já num espaço pré-determinado, sem ter que levar uma atividade 'pra' um espaço, a atividade está no espaço, agora os estudantes chegaram. (Raul)*

Como desafio, destacou a questão de trabalhar com salas cheias, tendo entre 40 e 60 estudantes e receber tão pouco para isso, por volta de 400 reais.

Fazendo uma avaliação geral, Raul acredita que a experiência na Residência Educacional contribuiu com a sua formação.

> *Contribuiu porque eu pude atuar em sala de aula sem ter que ser o professor responsável. Eu podia ir só com a minha criatividade que 'tava' bom demais, eu propunha as aulas, escrevia os planos de aula [...]. (Raul)*

Desta maneira, podemos compreender pelos relatos que as práticas pedagógicas constituem espaços de construção e transformação de saberes que interferem na constituição da identidade docente, pois apresenta condições e situações que não são oferecidas na formação teórica promovida na universidade. Concebendo, desta forma, um momento que possibilita ao futuro professor construir conhecimentos por meio de sua análise e reflexão na e sobre a ação. Para isto, o conhecimento sobre a prática precisa ser sustentado pelas teorias da educação, de modo que o professor em formação construa um arcabouço de saberes que contribuam de fato com as reais situações de ensino que irá vivenciar; fazendo-se, assim, inseparáveis: teoria e prática.

> O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam a formação dos professores não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para teoria e a prática de ensinar. Assim, consideram que as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de

> sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (LIMA; PIMENTA, 2011, p. 90 – 91)

Neste sentido, a pesquisa desenvolvida durante as práticas educativas se configura enquanto estratégia formativa, ao passo em que favorece investigações a partir das situações vividas pelos licenciandos nas escolas, promovendo a articulação entre teoria e prática, conhecimento específico e pedagógico, e a compreensão das práticas pedagógicas, as quais devem ser refletidas por meio de uma fundamentação teórica, de forma que potencialize a construção de saberes não somente dos licenciandos, mas também dos professores supervisores e orientadores. Para tanto, é necessário um projeto de formação que promova a reflexão crítica e coletiva, de maneira que esta seja tomada enquanto um importante elemento no desenvolvimento da formação dos atores envolvidos, preparando-os para enfrentar os conflitos que encontrarão nas suas ações e oferecendo oportunidades para a constituição ou ressignificação da identidade profissional que está em constante movimento de construção conforme as demandas que a sociedade coloca para o trabalho docente na escola (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Reflexão partilhada

O estágio envolve um compromisso partilhado, de modo que o professor supervisor se responsabilize por integrar o estagiário em sua prática pedagógica, e o professor coordenador por orientar todo o processo de experimentação do licenciando durante a prática (SERRALHA, 2009). Assim, é possível verificar um avanço na formação docente se as responsabilidades forem compartilhadas entre universidade e escola.

Quando os estágios são desenvolvidos buscando superar a relação distanciada entre estagiários, professores universitários e da Educação Básica, podem contribuir com a promoção de uma atitude questionadora e com a construção de saberes. Tornando-se, então, espaço de formação colaborativo, pautado em relações de coparticipação e parceria que proporcionam além do aperfeiçoamento de conhecimentos profissionais, o desenvolvimento de uma autonomia profissional; sendo assim, a formação docente compreendida como um processo de construção coletiva. Desta maneira, um ambiente colaborativo proporciona a aprendizagem por meio da aproximação do professor em formação com a profissão e a escola, seu futuro campo de trabalho. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

De acordo com Serralha (2009), a construção e transformação das práticas ocorrem por meio da comunicação e interação entre os pares, de modo que as experiências sejam compartilhadas, discutindo e refletindo sobre o trabalho que realizam cotidianamente e sobre

os meios que utilizam para o fazer evoluir; construindo, dessa forma, um novo discurso pedagógico e o conhecimento profissional. Portanto, a ação conjunta pode transformar não só os membros que dela participam, como também a práxis pedagógica coletiva,

> pelo que adaptaram a reflexão cooperada dos problemas reais que dela decorrem como seu procedimento privilegiado para o desenvolvimento da compreensão profissional pela construção negociada de significados, o que lhes permitiu, em simultâneo, a construção de uma ética profissional comum a todos os membros da comunidade. [...] Trata-se, em essência, de uma pedagogia em permanente reelaboração, que devido ao seu carácter evolutivo, mantém todos os atores implicados num processo de desenvolvimento que não tem fim. (SERRALHA, 2009, p. 22)

Deste modo, quando a cultura partilhada é construída no esforço de pensar as práticas e de dar um sentido ético ao trabalho educativo, promove a autoformação profissional, a construção cooperada da profissão docente e melhoria da educação. Assim, os avanços na prática docente se fazem possíveis quando os professores (formados e em formação), juntos e em cooperação, rompem com o isolamento construindo coletivamente e promovendo progressos na profissão.

Sub-eixo temático: O professor orientador

Sobre o papel do professor orientador da faculdade, os estudantes relataram:

> *Bom, ele [o orientador] nos indicava as bibliografias principais, e depois cabia a nossa pesquisa né, mas a gente sempre buscava uma linha que ele nos orientava e ele realmente tinha um papel bem provocativo de perguntar: "Mas o que realmente vocês querem fazer? Vocês querem trabalhar isso sobre esse viés ou sobre esse viés?". E eles [orientadores] também sempre propunham palestras sobre as atividades que nós íamos realizar. Então, por exemplo, "ah, é sobre cinema, então vamos trazer um professor que tem um conhecimento mais aprofundado 'pra' falar de cinema"[...]. Então, essa palestra também era importante, essa troca às vezes, essa orientação[...] se dava através de assistirmos um vídeo; então sempre havia uma preparação teórica, mas não só através da bibliografia ou da leitura de um artigo; também uma interação, algo que propunha interação. (Paula)*

> *[...] Eles [orientadores] são pedagogos, formados, ou geógrafos, e nesse caso, o que eles apresentavam pra gente era a metodologia, eram leituras, eram discussões sobre o que [são] certos conceitos, como a própria pedagogia, como [a] cidadania que se dá em sala de aula, sabe? Eles eram os professores que faziam essa ligação entre o que é a academia mesmo e a formação docente, com o que você pode trabalhar em sala de aula. [...] eles eram muito bons, muito bons. Nesse caso, o papel deles era esse, é o papel de 'tá' orientando o nosso caminhar em sala de aula, e a nossa formação com postura e mentalidade do docente mesmo, é não deixar a gente se formar como um monstro arrogante, por exemplo. (Mateus)*

Desta forma, observamos que o PIBID representa uma "possibilidade de superação do tradicional distanciamento entre a teoria e práticas pedagógicas, possível a partir da pesquisa

acadêmica em diálogo com a prática pedagógica" (NOFFS, RODRIGUES, p. 360, 2016) e oferece aos licenciandos possibilidades de se tornarem sujeitos ativos no seu processo de formação, "a partir do aprimoramento do olhar, do questionamento, da curiosidade científica em busca da fundamentação teórica que ilumine a ação do docente no cotidiano escolar" (NOFFS, RODRIGUES, p. 367, 2016).

A professora orientadora do estágio do IFSP/SP orientou Alberto antes de começar o estágio, expondo a carga horária que deveria ser cumprida, como ele deveria realizar o estágio, quais as atividades que deveria desenvolver na escola e se colocou à disposição para tirar dúvidas que surgissem no decorrer do estágio, não havendo necessariamente um acompanhamento, apenas orientações iniciais e no término do estágio quanto à elaboração do relatório final.

> *Não tinha necessariamente obrigação de ter um contato frequente, o contato maior era no primeiro momento, que a gente ia começar o estágio, que ela assinava os documentos e falava quais seriam as nossas atitudes na escola e depois no final do semestre, ela verificando os relatórios, ela orientando um pouco como eram feitos os relatórios, e assinando eles, o relatório final. (Alberto)*

Portanto, podemos perceber que a integração entre universidade e escola colabora com a aprendizagem da docência quando promove ambientes de colaboração e cooperação e da reflexão coletiva. Sendo importante considerar a reflexão partilhada no processo das práticas educativas, sobre os seguintes aspectos:

> A reflexão partilhada contribui para a aprendizagem da docência e para constituir a prática pedagógica de futuros professores como alvo da atividade reflexiva e investigativa; a articulação dialógica entre estagiários observadores, estagiários professores, professores regentes e professor supervisor é um fato importante para a construção de uma prática docente de qualidade pelo futuro professor; os alunos professores, ao assumirem o papel de colaboradores no processo de reflexão partilhada, adotam atitudes de interação e de coletividade pedagógica no contexto da Escola Básica. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 127)

Tendo, desta maneira, o professor supervisor importante papel neste processo, de modo que é "necessário o permanente feedback dos supervisores para que o formando descubra e desenvolva competências pessoais e profissionais (através dos processos de autorreflexão, partilha e ações coletivas)" (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 130), assumindo então uma função mediadora por oferecer um caminho à abertura de diálogo que possibilite não apenas a aproximação, mas a integração entre estagiários e sujeitos envolvidos da escola.

> É ideal que os alunos estagiários acompanhem bons professores da Educação Básica, porque eles revelam saberes [e práticas profissionais] que precisam ser conhecidos e analisados, muito se aprendendo no contato com eles. Por outro lado, tais professores precisam compreender o projeto de formação

> desses alunos e como podem mobilizar seus saberes para nele colaborar. Precisam identificar que ações contribuem no desenvolvimento da profissionalidade, e que dimensões devem ser atingidas no decurso dessas ações. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 108 – 109)

Sub-eixo temático: O professor supervisor

Mateus comenta sobre sua relação com o professor supervisor presente na escola:

> *[...] eu e meu parceiro, a gente tinha um diálogo muito forte com o professor supervisor também, da escola. A gente conversava com ele sobre as possibilidades em sala de aula [...]. Então, é aquela coisa né, o professor da faculdade ele te ajudava a fazer uma atividade incrível, o professor da escola, ele te botava o pé no chão sobre o que é possível e o que não é possível fazer em sala de aula, sabe? [...] outro papel do professor supervisor, ele tinha um papel de orientar dentro da sala de aula, era ele que 'tava' na sala de aula, era ele que tinha uma vivência com a escola, que tinha uma vivência com os estudantes, que conhecia o corpo docente e os funcionários do lugar, era ele que conhecia o território, era ele que podia 'tá' definindo qual é o perfil e como se trabalhar nele, ele era o veterano de área. Então nesse caso, quando a gente entra numa escola, ele é o cara que guia a gente sobre o que é possível e sobre o que não é possível trabalhar dentro daquele espaço já que é ele que conhece ele, né? A gente chega em sala de aula, a gente não conhece ninguém, a gente não conhece os estudantes. E se tem uma coisa que a gente viu, pelo menos, tanto no papel do professor coordenador do PIBID, mas principalmente no papel do professor supervisor, é essa coisa do adaptar-se em sala de aula, né? De cada sala é uma coisa e você não pode apresentar tudo da mesma forma pra todos. (Mateus)*

Assim, temos que o apoio horizontal do professor supervisor pode contribuir com a construção de soluções que os problemas que os estagiários enfrentam nas práticas, pensando as circunstâncias particulares vivenciadas em contrapartida das recomendações de especialistas vindas do modelo vertical tradicional de desenvolvimento da prática docente, ampliando e diversificando, assim o aporte de estratégias de ensino-aprendizagem. (WELLS, 2001 apud SERRALHA, 2009)

Paula também compartilha sua experiência:

> *No nosso caso, nós trabalhávamos com um professor [...] que era muito generoso, ele nos explicava desde qual é a legislação 'pra' você atribuir notas e conceitos no estado, como ele fazia o planejamento da aula, [...] o plano de aula semestral; muito interessado nessa troca, né? No dia que nós aplicávamos a atividade, ele permanecia presente, mas ele não fazia intervenções, ele nos deixava realmente conduzir a aula; no final, ele sempre nos dava o feedback, "olha, tal coisa funcionou, tal coisa não funcionou, tal aluno tem determinada dificuldade, então, né, procurar incluir alguma coisa que também ele se sinta incluído na atividade". Então ele trazia, era uma experiência muito boa, mas sempre na sala de aula. (Paula)*

Conforme, também, comenta Mateus: "*[...] a gente tinha essa troca de informações tanto com o professor supervisor, quanto os professores coordenadores do PIBID, mas isso em momentos separados*".

Alberto conta que a sua professora supervisora de estágio era a coordenadora da escola e que a sua orientação mais efetiva era de que ele acompanhasse a professora de Geografia em sala de aula:

> *[...] ela [coordenadora da escola] não se propunha também, a que eu tivesse atuando em todos os lugares assim, ela me deixava mais livre, mas a ordem mais firme dela é que eu tivesse com a professora, assim. Então, no fundo eu acho que eles tinham uma distância, a não querer o estagiário circulando em toda a escola, assim. Por isso, talvez, [ser] um problema ou algo a mais 'pra' eles darem conta. (Alberto)*

Assim, ele relata que a sua relação com a professora de Geografia se baseava no acompanhamento de aulas.

> *Basicamente eu ficava assistindo a aula dela e circulando ali pra conseguir as horas assim, não tinha nenhuma reunião pra que ela me passasse assim: "Ah, qual a teoria que eu 'to' passando, o método que eu 'tô' fundamentando.", não tinha nada assim. Na verdade, eu só observava ela dando as aulas, [...] então não tinha nada de muito, de orientação assim, era mais: "Acompanha pra conseguir as horas.", (Alberto)*

Já Raul vivenciou muito mais uma dupla docência na sua experiência durante a Residência Educacional, pois tinha autonomia para planejar e desenvolver as atividades que propunha e uma relação mais dialógica do que de uma orientação em si.

> *Quem discutia comigo o que eu fazia lá dentro, eram os próprios professores da escola interessados em mudar a história daquela, daqueles estudantes mesmo. A gente 'tava' interessado em mostrar a eles a realidade que eles estão inseridos, e uma vez que eles entendam isso, o que que eles vão fazer? (Raul)*

Desta forma, destacamos o papel do professor supervisor que atua na Educação Básica como formador de professores nas práticas pedagógicas, transmitindo:

> Saberes profissionais constituídos em decorrência de experiências individuais e coletivas, em contextos sociais, institucionais e técnico-pedagógicos, consolidados no exercício profissional, portanto circunstanciados. Esses saberes possibilitariam aos alunos estagiários a reflexividade da ação docente e das práticas escolares por meio do diálogo com e na realidade profissional. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 105).

Destarte, a aproximação do licenciando com o professor da escola não é somente para observar sua aula, mas também para pesquisar o ser professor, sua opção pela e seu ingresso na profissão, sua inserção no grupo profissional, como construiu territórios no espaço escolar e como sua identidade profissional foi sendo construída ao longo do tempo.

Portanto, a iniciação profissional na prática "possibilita aprendizagens que muitas vezes não resultam de teorizações, mas surgem e se mantêm por meio da preservação de atitudes, comportamentos e ações organizadoras, validadas por determinado grupo" (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 95). Entretanto, é necessário destacar que, no contexto de socialização em que se aprende sobre a profissão docente, a prática é privilegiada, porém sem desprezar a teoria, pois "a leitura de textos serve então de alimento à reflexão cooperada da experiência profissional dos seus associados, pois esses têm plena consciência de que à luz da teoria podem explicar melhor a realidade e ter dela uma maior compreensão" (SERRALHA, 2009, p. 6). Desta maneira, o processo colaborativo nos estágios e no PIBID contribui com a compreensão e efetivação da relação entre teoria e prática e qualifica a formação em andamento, construindo e solidificando saberes e posturas profissionais reflexivas.

> Refletir sobre a formação docente implica conceber a perspectiva de conformação e assumir que o estágio não é responsável por promover a práxis de um curso de formação de professores, mas, quando este considera práticas de partilha com a escola, aspectos de colaboração e reflexividade, assim como de pesquisa e de interdisciplinaridade, pode cumprir de modo institucional, numa perspectiva emancipatória, a função de colaborar num processo formativo a favor da unidade teoria e prática. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 145 – 146)

Assim, destacamos a importância da pesquisa devido à sua contribuição na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e na construção de uma autonomia na interpretação da realidade, sendo considerada facilitadora da prática crítico-reflexiva. "Sua relevância nos cursos de formação docente e na prática pedagógica vem sendo associada à concepção de professores reflexivos e críticos, estabelecendo uma relação intrínseca entre a prática reflexiva e a prática por ela orientada". (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 95)

Portanto, é necessário que a formação possibilite a construção de uma atitude investigativa e que, através da pesquisa, a realidade escolar possa ser problematizada, a fim de promover a reflexão sobre a prática e que assim possa contribuir com a constituição da identidade profissional.

> Os estudos sobre profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidades de emprego, aliados a ética profissional, competência e compromisso, deverão integrar o campo de conhecimentos trabalhados no estágio por meio de procedimentos de pesquisa, que tenha por objetivo a construção da identidade docente. Para essa construção, contribuem também os estudos e as análises da prática pedagógica que ocorre nas escolas a partir dos aportes dos campos do currículo, didática e prática de ensino. (LIMA; PIMENTA, 2011, p. 63)

Assim, os licenciandos se formam nas práticas por meio das vivências que fazem conjuntamente com os demais, adquirindo competências e se apropriando de valores nas interações que realizam, tornando a escola, desta forma, espaço de formação resultante de uma prática reflexiva em torno das ações desenvolvidas em cooperação. (SERRALHA, 2009)

Sendo necessários espaços de formação ou de emprego para a estruturação da identidade profissional, os cursos de formação de professores assumem significativa função na (re)configuração da concepção dos licenciandos, sobre suas identidades e papéis profissionais. Deste modo, destacamos a importância dos estágios e do PIBID, como espaços de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade, onde podem ser tecidos os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente.

IDENTIDADE PROFISSIONAL

Como intencionamos analisar de que modo o processo de formação do licenciando contribui com a construção da identidade docente, a partir da aproximação entre universidade e escola, e da teoria e prática nos estágios e no PIBID, realizaremos uma abordagem sociológica da identidade, que, de acordo com Claude Dubar (2005), é possível, se pensarmos que "é pela e na atividade com os outros (...) que um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições". (p. 138).

Assim, podemos pensar qual o papel dos estágios e do PIBID na construção da identidade docente do futuro professor em formação. Portanto, abordaremos a identidade profissional segundo as contribuições do referido autor, na perspectiva da identidade social, que comporta a identidade individual e coletiva, articulando o que é interno e externo ao indivíduo.

Dubar (2008) define identidade como: "o resultado a um só tempo instável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições" (p.136). Segundo o autor a construção da identidade se faz por meio de dois processos:

1 – proposição, atribuição e imposição aos indivíduos da identidade pelas instituições e agentes, os quais estão em contato, podendo ser incorporadas ou não. É a identidade para o outro, a identidade social virtual.

2 – interiorização, incorporação da identidade pelo próprio indivíduo, através de identidades herdadas ou visadas. É a identidade para si, a identidade social real.

Porém, vale destacar que nem sempre esses dois processos coincidem, podendo ser marcados por divergências. Portanto, estratégias identitárias são criadas pelo esforço de assimilação entre as duas identidades construídas pelos dois processos. Sendo, assim, a identidade marcada por essa dualidade. Nas palavras do autor: "A construção da identidade se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõe identidades virtuais, e as "trajetórias vividas", no interior das quais se forjam as identidades "reais" às quais os indivíduos aderem." (DUBAR, 2005, p. 140, 141).

Tendo em vista que os ambientes onde ocorrem a formação e a atuação profissional atuam fortemente na construção das identificações sociais dos indivíduos, é possível destacar o papel fundamental do emprego e da formação nos processos identitários. Deste modo, o momento de conclusão da vida escolar e o de escolha da profissão, da formação e inserção no mundo do trabalho são cruciais para a constituição de uma identidade autônoma e

profissional, a qual "constitua não somente uma identidade no trabalho, mas também se, sobretudo, uma projeção de si no futuro (...) e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação" (DUBAR, 2005, p.149). De acordo com o autor, para que a identidade profissional se faça possível, é necessário que o indivíduo entre em contato com as relações de trabalho, participando, interagindo e intervindo no coletivo e nas suas representações. É nesse sentido que defendemos a investigação dos estágios e do PIBID no curso de licenciatura como processo formativo da identidade docente.

Eixo temático: O processo de socialização nas práticas pedagógicas

Paula divide o processo de socialização que vivenciou na escola em duas fases:

> *A primeira fase eu acho que foi muito boa porque foi a escola que procurou o IF, né, 'pra' desenvolver o projeto, então havia um interesse da escola realmente em receber os pibidianos. Nós começamos logo nas reuniões de planejamento, então antes das aulas, a gente participou das reuniões de planejamento, foi bom, tivemos uma dinâmica de conhecimento com os professores já da escola… Com relação ao professor supervisor: fantástico, ele realmente nos acolheu muito… Na segunda metade aí do PIBID, houve um desentendimento sobre o método de atuação do professor com a diretora, e aí a gente sofreu um pouquinho um distanciamento por conta disso. [...] por exemplo, uma das nossas propostas era fazer o trabalho de campo; então, houve, vamos dizer assim, uma chuva de burocracias. Então, entraves que a gente sabe que são burocráticos, coisas que eram necessárias sim serem desenvolvidas, mas que se não tivesse havido algum desgaste entre o professor e a direção, porque era o primeiro ano do professor também nessa instituição, então algumas coisas ele aprendia junto com a gente, se não tivesse havido esse desgaste, teria se desenrolado de uma maneira mais simples. Então, por esse lado também eu acho que o PIBID foi importante, 'pra' nos dar um pouco do conhecimento de como [são] as coisas, da política interna de uma instituição em si, na prática, né? Com os alunos eu acho que a interação foi melhorando à medida que a gente foi ganhando experiência, né? Porque aí realmente nós fomos aprendendo como lidar melhor com eles, como propor atividades em que realmente houvesse a participação, né? Então, eu acho que a medida que o tempo foi passando a nossa integração e interação com esses alunos, ela foi melhor, foi melhorando. (Paula)*

Mateus também compartilha sua experiência de socialização:

> *A galera é simpática porque eles te veem como universitário, né? [...] alguns professores ficam bastante espirituosos, assim tipo: "olha… é bom ver tipo professores jovens aqui, vindo na escola pública etc, etc e tal". Mas, por exemplo, existe uma coisa assim dentro do que é o corpo docente dentro de uma escola, [..] uma coisa de gente que 'tá' ali há muito tempo, sabe? De gente que ajudou a construir a casa e tornar o que ela é. [...] A sala dos professores como aquela sala onde tem professores que falam de estudantes, tem professores que não tem uma postura de facilitador, mas de 'dificultor', sabe? [...] falando nos professores supervisores e no corpo de professores mesmo, por mais que você encontrasse um ou outro macaco velho, assim, que você visualmente via que não se tratava de um professor muito digno, os*

> *outros professores sempre te viam de forma bastante otimista, sabe? Ele 'tá' vendo a formação de um professor jovem mesmo, sabe? Isso é legal. (Mateus)*

Mateus conta que não conseguiu se sentir parte integrante do cotidiano escolar.

> *Eu acho que o PIBID, ele trabalha numa escala de tempo que é muito curto 'pra' que você consiga sentir isso mais forte. Eu pelo menos, não senti, sabe? [...] Você vai lá em sala de aula, acompanha duas aulas rapidinho e vai embora, sabe? E aí, você depois participa na sua faculdade de uma reunião, e é isso, sabe? Então a participação, eu acho bem pouca. A gente foi uma vez só numa reunião de professores, naquele momento a gente sentiu que "ooh, estamos fazendo parte de algo" assim, um pouco mais de instituição, né, não somos só intrusos que aparecem aqui e depois de duas horas, vão embora, sabe? A gente participou de uma reunião de professores, mas foi um caso bem único mesmo, sabe? [...] então realmente pensando nisso, [...] seria muito interessante que tivesse [no PIBID] esse aprofundamento do que é a participação do estudante dentro da instituição que ele vai dar aula né? (Mateus)*

Portanto, é necessário destacar que o estágio deve preocupar-se "não só em observar, mas também em problematizar, investigar e analisar a realidade escolar por meio de um processo mediado pela reflexão dos atores envolvidos" (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 137). Assim, durante o estágio, os conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem que são desenvolvidos no contexto escolar precisam ser apreendidos em sua totalidade, não bastando apenas estar na escola, mas refletir, analisar e buscar compreender aquela realidade. Sendo, para isto, necessário que os estagiários vivenciem e participem de diferentes momentos do cotidiano da escola, percebendo de forma mais ampla a formação docente e tomando maior conhecimento das práticas organizativas de um contexto escolar.

Entretanto, Alberto conta:

> *[...] É, eu acho que é uma coisa um pouco confusa, assim, porque eu não tive nenhum tipo de apresentação, [...] eu conhecia alguns professores que eu já tinha visto, mas grande maioria também eram novos pra mim e eles também não eram me apresentados, nem eu apresentado pra eles. Ninguém expunha nada, então eu era um indivíduo estranho que ficava circulando ali a todo momento, assim. [...] alguns alunos por curiosidade vinham perguntar quem eu era [...], achavam estranho, "o que que eu 'tava' fazendo ali?", eu respondia [...], mas também não tinha nenhum tipo de interação. Eles também não sabiam qual era a interação que eu necessitava ter com eles, também enquanto estagiário assim, principalmente de observação. Eu acho que os funcionários também não; assim, eu nunca fui conduzido a me inteirar com eles também [...]. Eu acho que tem muito um distanciamento entre, acho que os novos formandos 'pra' ser educadores e a escola, assim. A escola, ela não tem nenhum papel de querer apresentar alguém, ela simplesmente enxerga como, simplesmente como uma pessoa que 'tá' ali que tem que cumprir o horário, as atividades previstas, mas não como alguém que 'tá' pra integrar e ajudar mais. (Alberto)*

Diz que conversava apenas com alguns professores substitutos, com a professora supervisora e com a coordenadora da escola, e que com os demais não havia diálogo.

Raul conta que, de modo geral, havia uma interação e que se sentiu acolhido pelo grupo escolar.

> *Eu tive apoio da diretora, eu tive poucos atritos com ela, mais em relação mesmo a minha forma de me expressar, de falar, eu era muito garoto, então eu falava como garoto, [...] e isso era um problema, né, de usar palavrão ou de contrapor de maneira muito efetiva alguns pontos, né, como racismo, homofobia, não tolerava muito isso, não sabia lidar bem com isso e [...] os únicos motivos que os estudantes saiam da minha aula eram esses. Com a vice-diretora, ela acreditava num outro tipo de educação, então ela não gostava de nada dos projetos que fazíamos, ela achava aquilo uma perda de tempo. Com os outros professores, se não os que me acolheram, que foi com quem eu fiz o projeto, [...] os outros também não concordavam, tinham atritos com a nossa forma de trabalhar. Os estudantes pareciam gostar né, em sua grande maioria, não me lembro agora de nenhum estudante que, que: "Ah, eu não gosto do senhor.", então não me lembro disso. Os funcionários da escola também gostavam, porque, sei lá, gentileza gera gentileza né, já dizia o morador de rua que escreve no Rio de Janeiro, nas paredes, que é o mínimo que a gente pode fazer, então como eu tratava eles com gentileza e sempre interessado em saber quem ele era e o que eu podia passar 'pra' ele e o que ele podia passar 'pra' mim, a gente acabou fazendo amizades mesmo. Então, sim, foi uma boa interação, com alguns percalços daqueles que não concordavam com o caminho que tomávamos. (Raul)*

É possível perceber pela fala de Raul que ele teve realmente uma vivência mais efetiva do cotidiano escolar.

Assim, entendemos que, apesar de distintos, tanto o estágio supervisionado e o PIBID constituem momentos de formação profissional e, portanto, de construção da identidade profissional, funcionando, assim, como um aproximador da práxis docente e de seus desafios.

Formação e Identidade Docente

Kaercher e Menezes (2015) dividem o ensino escolar em três idades de acordo com diferentes períodos históricos. A primeira provém dos séculos XVI e XVIII na Europa, e nela o ensino é entendido como vocação. Na segunda, por volta dos séculos XIX e XX, o ensino começa a ser entendido como trabalho, a partir da desvinculação dos Estados e Igrejas, deixando de ser compreendido como vocação e passando a ser atividade que envolve contrato e salário. Já a terceira, compreendida como idade da profissão, é desenvolvida a partir do século XX, período em que as universidades objetivavam formar profissionais baseando-se nos conhecimentos elaborados pela ciência. Desta maneira, a profissionalização docente estava pautada no exercício de uma prática baseada em conhecimentos científicos. Para isto, era "preciso construir um repertório de conhecimentos específico ao ensino a fim de que se

tenha a clareza no que se refere aos saberes dos professores, a maneira como são adquiridos e construídos e ao papel da formação na integração destes saberes" (p. 49), levando em consideração que a construção destes conhecimentos não pode estar desvinculada das reais situações de ensino e condições concretas do trabalho docente.

> A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes [....], o que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores. (LIMA; PIMENTA, 2011, p. 68, grifo do autor)

Deste modo, verificamos que são necessários diversos saberes aos professores para que possam exercer seu trabalho, tornando-a uma profissão complexa e demonstrando, assim, a responsabilidade dos cursos de formação.

> Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo continuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1999, p. 18)

Portanto, é no curso de graduação que os saberes, as posturas e as habilidades que formam o profissional docente começam a ser construídos. Tendo em vista que as práticas educativas permitem a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, futuro campo de atuação profissional, aproximando-os das reais condições de trabalho para a geração de saberes e ressignificação dos conhecimentos sobre a profissão docente. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014)

A formação do professor compreende a formação inicial e a contínua, de modo que envolve, além do curso de licenciatura, a autoformação dos professores, exigindo deles uma permanente reelaboração dos saberes de sua prática, e a formação que as instituições escolares em que atuam propicia. Desta maneira, o saber dos professores é construído em conjunto com

outros sujeitos, sendo assim um saber social, que se faz na e pela coletividade, pois é "adquirido em um processo de socialização profissional, decorrente da construção ocorrida ao longo da carreira profissional" (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 84). Deste modo, os sujeitos são o que são e como são pelas circunstâncias vividas e pelo contexto no qual estão inseridos.

Destarte, a construção dos saberes docentes depende da experiência pessoal e profissional, da formação adquirida, e dos contextos vivenciados por cada um. Sendo assim, o saber docente é também um saber plural, pois é resultado da experiência e da formação profissional e pessoal e dos conhecimentos construídos nesta articulação. "Dessa forma, concluímos que o saber docente é produto de múltiplas interações decorrentes da história de vida de cada professor, dos sistemas de ensino e instituições escolares, de teorias do campo educativo e científico, bem como do coletivo profissional" (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 84). Neste contexto, as práticas educativas ganham importância na formação inicial de professores, quando consideramos os saberes docentes produtos da práxis, de modo que os estágios e o PIBID se constituem em campos produtores de conhecimentos sobre e para a atuação profissional dos futuros professores em formação.

Conforme nos coloca Pimenta (1999), os saberes da docência atuam na mediação no processo de construção da identidade do futuro professor, pois compreende que "a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado." (PIMENTA, 1999, p. 18). Desta maneira, destaca como saberes da profissão docente que colaboram com o processo de construção da identidade do professor.

A experiência na escola enquanto aluno, durante toda sua infância e adolescência, irá influenciar no futuro professor que este se tornará, assim o curso de licenciatura não forma o professor sozinho. Ao chegarem à graduação, os licenciandos já possuem saberes sobre o que é ser professor. Saberes estes construídos durante todo o seu percurso enquanto alunos na educação básica.

> [...] os saberes dos professores provêm de diversas fontes e que, em muitos casos, as representações que o sujeito forma a partir de suas vivências como aluno são tão significativas que a formação inicial dificilmente consegue desconstruí-las. Isso deixa claro que a identidade docente não é construída somente no período de realização da formação inicial, pois sua trajetória escolar anterior e a prática profissional do educador, posteriormente, também exerce influência. (KAERCHER; MENEZES, 2015, P. 52)

Esta experiência permite que definam quais eram os bons professores, quais foram mais significativos, quais os que mais contribuíram com sua formação, quais os que dominavam o conteúdo, quais eram criativos, quais que tinham um bom relacionamento

interpessoal. Além disto, os licenciandos também carregam uma visão sobre a profissão docente a partir das histórias que escutam dos mais velhos: “antes os professores eram mais rígidos...”; sobre a não valorização social e financeira dos professores; sobre as dificuldades da profissão: atuar em turmas cheias, sob condições precárias; sobre as representações que a sociedade tem do professor, por exemplo, pelos meios de comunicação etc.

Portanto, a experiência socialmente acumulada possibilita que cada um construa uma imagem do professor. Entretanto, essa imagem construída a partir do saber da experiência possibilita que o licenciando saiba sobre o professor; mas não, necessariamente, que se identifique enquanto tal, pois olham para a profissão e para a escola (futuro ambiente de trabalho) sob o olhar do aluno. Aí se coloca um desafio aos professores formadores, pois estarão formando profissionais que carregam ideias cristalizadas sobre a profissão, construídas muito antes de ingressarem no curso; e aos cursos de licenciatura o desafio de colaborar com o processo de passagem do aluno para o profissional, do “ver o professor como aluno a seu ver-se como professor” (PIMENTA, 1999, p. 20).

Eixo temático: Formação inicial

Sub-eixo temático: A escola

Paula destaca como uma diferença da escola de hoje em relação à escola do período em que estudou, o comportamento dos alunos, os quais considera que tinham antes mais disciplina e receio dos pais e professores.

Já Mateus destaca que não vê muitas mudanças, destaca apenas a diferença em relação ao acesso a informação e a desconstrução de ideias, para ele o jovem de hoje não é o mesmo de antes. Expõe que hoje é possível observar uma maior consciência de raça, gênero e classe entre os jovens; considerando como algo muito importante na formação de qualquer pessoa, mas que era muito abstrato para ele na época em que estava na escola. “*É, eu não lembro assim, de, aos 17 anos, as minhas amigas falarem de feminismo. Hoje é algo que é visto, sabe?*”

Alberto observa uma piora na escola de hoje, onde os alunos estão cada vez mais distantes e dispersos, devido ao uso intenso de celular em sala de aula e destaca, também, que o uso mal formulado da apostila do estado se tornou uma ferramenta que inviabiliza a aprendizagem, pois observa que os professores apenas direcionam os alunos a responderem, sem, muitas vezes, trabalhar o conteúdo. Além disso, considera que os professores:

> *[...] tinham alguns recursos que engajavam um pouco mais autoridade, para inibir os alunos e por consequência eles ficavam mais ativos na aula, [estes*

> *recursos] foram meio que retirados, então também os alunos ficaram eu acho que mais distraídos com isso. (Alberto)*

Raul conta que não vê muitas diferenças, apesar de fazer dez anos que saiu da escola, enquanto aluno.

> *[...] a única diferença que eu vi, é quando eu estava na escola tentando fazer a diferença, porque o corpo docente em geral é mais do mesmo, professor falando mal de aluno, pelas condições dele, sendo racista, sendo homofóbico, sendo..., enfim preconceituoso, trazendo sempre 'pro' indivíduo o problema da educação, não estrutura, eu vejo isso ainda. (Raul)*

Sub-eixo temático: Professores da Educação Básica

Paula conta que teve muitos professores com perfis variados. Citou três professores de história que mais a marcaram, ressaltando que realmente gosta muito de História. Um deles foi seu professor na quinta série, que trazia um jornal para a aula, sentava na mesa, lia as manchetes e discutia com os alunos, dominava muito o conteúdo e dessa maneira ia transmitindo-o; além disto, ele fazia provas individuais com apenas uma questão para cada aluno, saía e deixava a sala fazendo a prova.

> *Então, eu me inspirei bastante nele, vendo como ele dominava bastante o conteúdo e como ele tinha um relacionamento, era uma época ainda, do militarismo né, então ele tinha um relacionamento muito, muito amistoso com os alunos. Eu achava isso bastante interessante. (Paula)*

Depois, na sétima e oitava série, não teve uma boa experiência. Teve uma professora que cobrava datas, nomes e horários e que quando recebia um questionamento mais profundo, desviava, pois se prendia muito ao conteúdo. Já no Ensino Médio teve um professor que se propôs a ensinar história medieval através da história do trabalho.

> *Era uma proposta bastante revolucionária, e ele, embora estivéssemos numa escola periférica e tudo mais, ele nos levava, por exemplo, 'pra' ver filme no cinema, era uma proposta bem diferenciada. Naquela época era mais difícil ter recurso de vídeo na escola, então ele fez essa proposta, nos levou 'pra' assistir O Nome da Rosa. [Ele] fazia um debate muito interessante, saía bastante também assim da proposta comum… E isso sempre me chama a atenção porque, ele conseguia captar a atenção dos alunos, levar 'pra' um caminho de aprendizagem que ficou né, que sobressai; não era simplesmente os conteúdos [...]. Embora já tenha passado bastante tempo, acho que foi bastante interessante. [...] os próprios professores não davam muito espaço 'pros' alunos discutirem, debaterem, fazerem propostas… Eu acho que por isso, que os professores que faziam isso, foram os que mais me marcaram. (Paula)*

Mateus relata que os professores da escola particular não foram necessariamente marcantes. Ressalta as diferenças das situações de trabalho de um professor de escola pública

para o de uma privada, apontando que na escola privada havia aulas com vídeo e laboratório. Além disto, destaca o tratamento dos professores com os alunos.

> *[...] um professor de um colégio como o que eu estudei, [...] ele olhava 'pros' estudantes e pensava "pô, esse aqui vai ser um desembargador, esse aqui vai ser um diplomata", e na escola pública se por um lado tem professores que trabalham em prol da autoestima dos estudantes, tem outros que realmente não tão nem aí. (Mateus)*

> *Nesse caso da escola pública, na formação fundamental, os professores parecem bem menos omissos a você, talvez, ou mais marcantes assim né, talvez seja porque você 'tá' na pequena infância, não tenho certeza; mas os professores que prestam serviço a você nos primeiros anos, em geral, eles marcam mais, pelo menos pra mim foi bem assim. Nesse caso teve um professor que ele trabalhava teatro, ele [trabalhava] muito lúdico durante o ano inteiro [...]. Sendo assim, ele foi bastante [...] marcante na minha formação. (Mateus)*

> *Não interessa o que você vai ensinar, mas como você vai ensinar, né? [...]. Teve um professor de filosofia, quando eu voltei 'pra' escola pública, ele era muito bom, tinha um professor de sociologia que também era bom […]. É, na escola particular, tinham poucos professores assim, que eu via uma relação mais íntima com os estudantes [...]. Então eu acho que professores que, pelo menos me marcam assim ou que tem um diferencial 'pra' mim, é a forma como ele se comunica com os estudantes. Eu acho que esse tipo de relação é o que fortalece muito. (Mateus)*

Alberto diz que teve bons professores ao longo da sua trajetória escolar nas diferentes áreas.

> *Eu acho que a professora que mais se destacou seria uma professora que lecionava física no Ensino Médio, porque ela realmente valorizava a possibilidade de usar o conhecimento e ela tentava construir novas metodologias, por mais que havia desordem na sala de aula, tentava fazer trabalhos em grupo, resoluções de provas de universidade, ela incentivava muito a nossa busca por um conhecimento, assim. (Alberto)*

Destaca como negativo o fato de professores negligenciarem a possibilidade de trabalhar outras atividades para além de provas.

> *[...] as vezes ficava somente a prova pela prova, não utilizavam a prova como um instrumento de [apreender] tudo o que você conseguiu entender, mas simplesmente a prova como um mecanismo para tirar nota e ser aprovado, diferente de professores que buscavam outros meios. (Alberto)*

Raul destacou um professor de "A" do Ensino Fundamental que teve na escola particular.

> *[...] ele me mostrou que eu era capaz de aprender "A". Aprendi "A" com ele, [...] aí eu gostei e comecei [...] a ir bem nas provas e ensinar alguns colegas. (Raul)*

Relata que não gostava que os professores tentassem ter o controle total da sala, que quarenta pessoas num espaço pequeno ficassem em silêncio, não se mexessem; diz que apesar de entender o lado deles, ficava muito incomodado com isso.

> *O que eu gostava era quando os professores não se importavam com isso e traziam elementos diferentes e realmente resgatava em nós uma conversa, um diálogo; e eu tive alguns professores assim no estado, poucos, mas tive; o professor de física foi assim, a professora de português foi assim, e acho que só praticamente, os outros mais do mesmo, cópia na lousa, encher o caderno com cópias, provas sem sentido, onde eles davam a resposta pra gente, pra que eles pudessem ganhar o bônus no final das contas. E o que eu admirava nos professores, principalmente no [professor de "A" do Ensino Fundamental] é a vontade pura e plena de ensinar mesmo, de mostrar que todo mundo é capaz, dentro dos seus limites ou conhecimentos, melhor que limites é conhecimentos, dentro do seu conhecimento de vida mesmo. (Raul)*

Pelos relatos referentes à formação inicial, podemos introduzir aquilo que Almeida e Pimenta (2014) afirmam sobre a importância da formação do professor quando em situação de estágio:

> As experiências como aluno da Educação Básica acabem influenciando os valores e compreensões que o indivíduo tem sobre a escola, sobre a disciplina, sobre os alunos e sobre os professores, antes mesmo de optar pela profissão. Entretanto, as disposições que configurem a profissão de professor são adquiridas e validadas com mais intensidade pelos alunos da licenciatura ao ingressarem no campo profissional, na condição de estagiários. (p. 97)

Portanto, os cursos de formação assumem um papel importante na construção ou fortalecimento desta identidade, quando possibilitam uma reflexão crítica sobre as representações sociais historicamente construídas sobre a profissão e muitas reproduzidas na prática dos professores. Assim, ressalta-se que somente os saberes da experiência não bastam, ainda que incitar estes saberes seja um dos primeiros passos em atividades de formação que procuram contribuir com a construção da identidade profissional docente, devendo ser considerados os aspectos subjetivos da profissão, que se referem à identificação e adesão que os sujeitos têm a ela, ou seja, ao querer exercê-la.

Neste sentido, Pimenta (1999) apresenta, também, o saber do conhecimento que se refere ao domínio de uma área específica do conhecimento, abrangendo seus conceitos e temas e a forma como o professor os organiza. O saber dos conteúdos tem um importante papel nas atividades desempenhadas pelo professor, por isso é necessário que este profissional domine os princípios básicos da disciplina curricular que ministra, as formas de organização de seus conteúdos e que reconheça a validade e importância dos mesmos, de modo que o domínio deste saber não se reduz a simples retenção de informações de determinada área de conhecimento. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014)

A escola e os professores possuem a tarefa complexa de realizar a mediação entre a sociedade da informação e alunos, possibilitando que a partir da reflexão adquiram a sabedoria necessária à construção permanente do indivíduo. A educação, sob esta perspectiva, é entendida como processo de humanização, tendo como objetivo tornar os indivíduos sujeitos ativos no processo civilizatório da sociedade na qual estão inseridos. Neste sentido, os cursos de licenciatura têm como segundo passo no processo de construção da identidade docente discutir os conhecimentos específicos no contexto contemporâneo e seu papel na formação dos indivíduos. (PIMENTA, 1999)

> Assim, além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 97)

Por fim, Pimenta (1999) apresenta os saberes pedagógicos que conforme Almeida e Pimenta (2014) se referem à forma como se ensina o conteúdo, a partir das formas apropriadas de expor ideias, descrições, explicações etc.; sendo, portanto, necessário que os professores tenham um arcabouço de conhecimentos teóricos e práticos, do contexto e de seu público para definir as melhores formas de ensinar um tema a fim de proporcionar sua aprendizagem. Assim, para “saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 1999, p. 24).

Deste modo, a formação docente deve possibilitar que o professor, além de saber os conteúdos de sua área específica, tenha o domínio dos conteúdos pedagógicos para que se efetive a transmissão e socialização dos conhecimentos. Entretanto, pesquisas têm demonstrado que existem fragilidades no processo de profissionalização dos cursos de licenciatura, pois, para os alunos, os cursos garantem o domínio do conhecimento teórico-científico, mas os conhecimentos referentes ao "ser professor" são construídos por eles quase que individualmente. Desta maneira, um outro desafio dos cursos de licenciatura está em proporcionar uma formação que alie os conhecimentos da área científica específica aos da área pedagógica.

Todavia, devemos ressaltar que a história da formação de professores é marcada pela tradicional fragmentação destes três saberes (experiência, conhecimento e pedagógico) da docência. Portanto, se faz necessário a superação desta desarticulação, de modo que os saberes da experiência sejam levados em consideração e que os pedagógicos sejam vinculados

aos conhecimentos específicos e constituídos a partir das necessidades postas pela realidade, ou seja, tomando a prática como ponto de partida e de chegada. Afinal, é pelo conjunto dos saberes específicos, pedagógicos e das experiências que a identidade profissional docente vai se constituindo (PIMENTA, 1999). Desta forma, "a mediação entre esses saberes, articulando o contexto atual da sociedade e da escola por meio da teoria, permite construir perspectivas de melhorar a prática dos professores-alunos como possibilidade de desenvolvimento profissional do professor" (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 136).

Assim, a formação inicial precisa ter como foco, entre outros, a prática educativa e a socialização do professor, de modo que conforme os licenciandos passem mais tempo em sala de aula e em contato com o ambiente escolar, possam estabelecer maiores conexões entre teoria e prática, compreendam o processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade e sejam preparados para lidarem com o ensino, o ambiente educativo e suas complexidades. Desta maneira, a escola constitui também um espaço de formação, reflexão e socialização do professor, fazendo-se necessária a parceria entre instituição escolar e universitária (KAERCHER; MENEZES, 2015).

> Considerando que os saberes docentes resultam de conhecimentos teórico-práticos transmitidos / ensinados na formação inicial, mas também da vivência no campo profissional, queremos ressaltar a importância das experiências em contextos reais para a formação de professores. Outro aspecto a ser considerado é que muitos saberes, valores e posturas incorporados à profissão são gerados e / ou legitimados pelos professores no exercício da profissão. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 94)

O conjunto de saberes evidencia que é preciso diversas aprendizagens e habilidades para que se efetive o trabalho docente, havendo a necessidade de mobilização de múltiplos conhecimentos, alguns deles provenientes da prática profissional, demonstrando, assim, alguns limites da formação inicial, já que há saberes que não podem ser ensinados, pois são construídos a partir das experiências vivenciadas no exercício profissional, por meio de "estratégias individuais que cada um desenvolve mediante situações reais e singulares enfrentadas" (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 82).

A vida do professor é produzida por meio da valorização dos conteúdos de sua formação (específicos e pedagógicos), da sua reflexão crítica sobre as práticas e das suas experiências compartilhadas. As aprendizagens adquiridas durante o curso, nos estágios e no PIBID, juntamente com as experiências vividas na universidade e fora dela, contribuem com a construção da identidade profissional docente. Portanto, a formação inicial compõe uma das dimensões que interferem na constituição desta identidade.

Eixo temático: Identificação profissional docente

Mateus fundamentou o PIBID da seguinte forma:

> *[...] ele apresenta as possibilidades que você pode trabalhar em sala de aula, 'pra' que ele, literalmente, acorde o espírito [de professor] dentro de você mesmo [...]. (Mateus)*

Nesta perspectiva Paula, relata:

> *[...] o PIBID foi importante 'pra' mim e eu vi que pra outros colegas, que a partir do momento que iniciaram o PIBID chegaram à conclusão: "essa não é a profissão que eu quero, eu não vou me dar bem com essa profissão, melhor eu escolher outra coisa", se não tivessem tido a experiência, provavelmente só iam perceber isso na metade final do curso, quando entrasse no estágio. (Paula)*

Sobre o PIBID, diz que o projeto a "*[...] ajudou a sedimentar essa vontade de ser professora. Pensar assim,* "*não, é isso mesmo que eu quero, eu 'tô' indo pelo caminho certo*". Afirmando que durante todo o período que participou do PIBID se sentiu professora: "*no começo, mais insegura, né? Depois, a gente foi adquirindo um pouquinho mais de segurança, mas eu acho que durante todo o processo sim*".

Mateus conta uma situação específica em que se sentiu professor:

> *Bem, eu lembro quando a gente foi conversar sobre consciência de raça, eu 'tava' falando com uma sala e tinha estudantes pretos na sala de aula, e a gente por meio de diálogo, a gente foi conversando sobre construção de negritude. Ao perceber aquilo, eu me senti assim, fazendo parte de um processo educativo mesmo, sabe? Olhando aquilo e pensando "eu estou ajudando na formação de alguém". Aquilo ali, eu senti que fazia parte da formação de alguém mesmo, sabe? E não era só uma formação científica ou acadêmica, né? A gente 'tava' falando de geografia sim, mas era uma formação como indivíduo mesmo, 'tava' cultivando alguém, isso é bem legal. (Mateus)*

Já Alberto relata que, no modelo de estágio que vivenciou, não se sentiu professor, "*só alguém que 'tava' lá*". Considerando que "*[...] a negligência [...], essa falta de socialização da escola com o novo indivíduo que 'tá' chegando [...] [faz com que o estagiário fique] um pouco perdido do que fazer e como lidar com as pessoas.".* Conta que não havia integração com a professora regente que ele acompanhava e que, assim, passava a maior parte do tempo apenas observando de longe, sem muita interação. Dessa forma considera que "*[...] essa questão de [...] construção de uma obrigatoriedade sem nenhum tipo de visão que possa realmente ajudar a consolidar os dois lados, fazia muitas vezes o estágio uma ferramenta quase inútil.*". Assim, avalia o estágio da seguinte maneira:

> *Embora eu acho que as demasiadas mazelas pra gente no estágio, ele ajudou a ver um pouco mais desse aspecto de professor e de processos de reinvenção que você tem que fazer como docente assim, então embora muito, bem cansativo o estágio, sim ele acabou contribuindo, mas eu acho*

> *que se fosse 'num' outro modelo de estrutura ele ajudaria bem mais; isso também pelo fato de, por exemplo, ser só observação, não ser regência acaba sendo um distanciamento assim muito grande, então você tem muita ideia do que você faria, mas você, efetivamente não tem uma atuação. (Alberto)*

Deste modo, observamos que, por vezes, os estágios são desenvolvidos de forma superficial, tornando-se um simples cumprimento de horas e sendo realizado apenas como observação de sala de aula (NOFFS, RODRIGUES, 2016), não efetivando a aproximação que se propõe e consequentemente não contribuindo com a construção da identidade docente.

Assim, Alberto destaca que:

> *[...] eu acho que o que ajuda do estágio é a tentativa de observação própria assim, de homem que vê o que é o ambiente escolar não enquanto aluno, mas enquanto educador. Então você podia ver qual o comportamento dos alunos, você também via alguns pontos de vista dos professores do que eles entendiam sobre a escola. Era possível eu acho que realmente ver alguns conflitos, enquanto aluno você realmente não percebe, assim. Então, o estágio acho que ele possibilita ver coisas que enquanto estudante você nunca percebeu e que agora você tem que lidar. (Alberto)*

Mateus também ressalta que durante a realização do projeto foi possível observar "*[...] diversas cenas, assim, do que é um cotidiano e do que é uma coisa que você fala "oh, eu já vi isso, mas agora 'tô' vendo por outra perspectiva, não sou o estudante, eu sou o professor"*."

Assim, constituem-se passos na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos futuros professores:

> [...] conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, [...] problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; [...] *começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores* (PIMENTA, 1999, p. 28, grifo nosso)

Paula conta que, antes do PIBID, era mais idealista em relação à profissão e que o projeto proporcionou a ela ter uma visão mais realista, principalmente referente às dificuldades que percebeu que eram maiores do que ela imaginava; mas, ressalta, que isso não diminui sua vontade de ser professora, apenas lhe mostrou que deve se preparar mais.

Nesse sentido, Mateus comenta:

> *[...][No] PIBID, a gente pega algumas coisas assim do que é ser um professor, talvez, é, das frustrações de um professor assim, mas tudo numa escala bem menor, bem reduzida, sabe? Então, mas 'pra' mim, por exemplo, uma vez a gente foi dar uma aula, eu não lembro qual era o assunto, não consigo lembrar, mas a gente não conseguiu dominar o assunto e estendê-lo de forma abrangente pra sala; o pessoal meio que não pegou direito. Aquilo é um pouco frustrante né, mas é uma questão de prática, né, de você 'tá' praticando isso e uma hora ou outra, você consegue, sem falar que você tem*

> *que saber lidar com a sala de aula mesmo, e cada sala é um caso ímpar. (Mateus)*

Alberto conta que a visão sobre a docência mudou após a experiência do estágio.

> *[...] acredito que eu vi como uma profissão um pouco mais difícil do que eu esperava; talvez enquanto estudante, na função de espectador, eu não via tantas dificuldades em lidar com o público jovem, com um público que também 'tá' cheio de mudanças na vida, então tem que saber encarar essas coisas [...].(Alberto)*

Podendo, portanto, entender que:

> *[...] é necessário também reinvenção da minha parte, porque eu acreditava que simplesmente o conteúdo por si, respondia totalmente ao ensino, mas eu acredito que a forma como você passa o ensino e as metodologias devem ser revistas, eu acho que o estágio ajudou a pensar nisso. (Alberto)*

Deste modo, os licenciandos podem, durante o curso, na realização dos estágios, se deparar com situações de desvalorização, desgaste e cansaço dos professores e com as dificuldades da escola, as quais são, muitas vezes, permeadas por problemas sociais em que suas soluções se encontram além do seu campo de atuação. Entretanto, por mais que os estudantes reconheçam a profissão docente como "dura", "a licenciatura, e em especial os estágios, tem que equipá-los para verem e se verem na docência como profissionais" (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 10). Assim, é importante a observação da prática docente, pois proporciona a aprendizagem dos processos de organização do ensino, do processo de aprendizagem dos alunos e dos elementos que constituem a educação escolar.

Mateus conta que a experiência que vivenciou no PIBID mudou sua visão sobre a profissão docente.

> *[...] no meu caso, não tenho um sonho de ser professor, mas você tem um vislumbre do que é ser professor, antes de experimentar a situação. Pelo menos no que você pensa em escola pública e em toda a situação que os professores vivem hoje em dia no nosso país, você acha que o esforço e o gasto [são] muito mais fortes do que a recompensa e o que você ganha com isso, sabe? É pelo menos um estereótipo que você monta em cima de um professor. Agora, quando você entra no PIBID, você fica bobo, porque na verdade você vê que as recompensas são muito boas, sabe? E que as situações que abarcam o dia a dia envolvendo materialismo ou dinheiro em si, elas são detalhes, porque no final das contas, existe sim uma recompensa entre o que é uma prática pedagógica e o quão gostoso é isso, né? Então, muda sim. [...] eu acho que se você nunca deu aula e entra no PIBID, a sua visão sobre o que é dar aula muda. Se você já deu aula e entra no PIBID, talvez a sua primeira impressão do como dar aula mude, sabe? Já que você vai lidar com tantas metodologias de tantas formas diferentes, sabe? Se em um semestre você tem que dar uma aula sobre imigrantes, mas você tem que utilizar jogos de tabuleiro, se você nunca fez aquilo, mas você já deu aulas, aquilo muda sua prática, sabe? Então, acho que entrar no PIBID e sair com o mesmo perfil, a mesma cabeça do que é ser professor, eu acho que é bem improvável assim, sabe? (Mateus)*

Alberto acredita que mesmo que não tivesse realizado o estágio ainda teria a postura de professor, entretanto, teria mais dificuldade, principalmente no início do exercício da profissão. Assim, considera que "*o diferencial do estágio é que ele ajudou a ver qual é a forma de professor que tem que ser assim, qual as melhores posturas que você tem que ter na sala de aula, algo que eu acho que sem o estágio, eu não teria tanto essa percepção assim*".

Raul conta que atua em escola como estagiário, monitor, professor há pelo menos seis anos e meio, e que sempre se sentiu professor atuante, tanto na Residência Educacional, quanto no PIBID, percebendo a influência dos professores com os quais trabalhou e do orientador do PIBID nesta sua percepção. Assim, afirma que se vê, se identifica e já se considera professor: "*me sinto professor 24 horas, sabe? Já sou professor*", afirmando que lhe falta apenas o diploma, "*só falta um papel porque na nossa sociedade papéis são importantes*".

Mateus também afirma que se vê como professor:

> *[...] na verdade, você participando de um curso de licenciatura, você participando do PIBID, ele monta, ele remonta um perfil pedagógico dentro de você, e aí, não tem como você se livrar disso, sabe? Depois dos dois, três anos que eu fiz de PIBID, não tem como, eu já consigo me ver sim como professor, se não formado, em formação, pelo menos, e não tem como você não se ver dessa forma. Entrar no PIBID é se transformar num professor, se pelo menos você definir uma força 'pra' aquilo, você se esforça 'pra' aquilo. Então, eu acho que sim, eu me vejo como professor, mesmo eu não atuando em sala de aula, sabe? (Mateus)*

Desta maneira, podemos concluir que:

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1999, p. 19)

Raul relata que, antes das suas experiências no PIBID e na Residência Educacional, tinha a visão de docência relacionada com o ensinar conteúdos, acreditava que para ser professor tinha que praticar a pura memorização conteudista e que esta visão mudou depois

do estágio, passando a ter outra percepção sobre a profissão, destacando seu papel social, sua importância em relação à transformação e na formação cidadã.

De acordo com a essência do trabalho docente, que é ensinar contribuindo com o processo de humanização dos alunos, espera-se que os processos de formação mobilizem os conhecimentos das teorias da educação para que compreendam o ensino como realidade social e investiguem nela sua própria prática, de maneira que seja possível desenvolver atitudes, valores, conhecimentos e habilidades que permitam aos professores conceber e transformar seus saberes docentes frente aos desafios e necessidades que a prática social de ensinar os coloca cotidianamente e construir continuamente sua identidade docente. Entretanto, é necessário ressaltar que os saberes por si só não garantem a profissionalização, nem a identificação dos professores, pois estas estão atreladas ao reconhecimento social, à questão salarial, posicionamento ético e político individual e social etc.

> Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Não é tarefa simples, nem para poucos. Transformar as escolas e suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas – que, através da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social – em escolas que eduquem crianças e jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico e assegurando-lhes condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola (professores, funcionários, diretores e pais de alunos), dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados. (LIMA; PIMENTA, 2011, p. 89)

A escola não é lugar do saber imposto, mas do saber construído, caracterizando-se como espaço de aquisição de competências; dentre elas, competências morais e éticas, as quais são naturalmente transferidas do cotidiano escolar de cada aluno para sua vida em sociedade. Ganhando, assim, a escola um sentido social, ao passo em que se encontra a serviço da comunidade, tendo sua parcela de responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e democrática, pois, à medida que prepara os jovens "pelas vivências de hoje aperfeiçoa e consolida a democracia do futuro." (SERRALHA, 2009, p. 29). Assim, defendemos a importância do investimento no desenvolvimento profissional docente, que engloba as formações inicial e contínua, vinculada à valorização profissional e identitária dos docentes, já que a democratização do ensino passa pelos professores, pela sua formação, valorização profissional e das suas condições de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os entrevistados apresentaram alguns limites do curso de licenciatura em Geografia do IFSP/SP, dentre eles destacamos: a distância entre universidade e ambiente escolar, a dicotomização entre teoria e prática, a maior valorização das disciplinas específicas em relação às disciplinas pedagógicas, ainda que estejam se referindo a um curso de formação de professores. Os estudantes também evidenciaram uma visão técnica e aplicacionista da prática docente, esperando das disciplinas pedagógicas instruções que os preparassem para agir durante sua prática profissional.

Sendo assim, podemos observar que são necessárias, na formação do licenciando, a aproximação entre conhecimentos específicos da Geografia e conhecimentos pedagógicos, de modo que o curso demonstre efetivamente que está formando professores; e a aproximação entre escola e universidade, possibilitando romper nos estudantes a visão aplicacionista da prática docente.

Desta forma, ainda que não devam ser consideradas as únicas responsáveis por estabelecer estas relações na licenciatura, as práticas pedagógicas constituem momentos de suma importância na formação dos futuros professores, possibilitando o reconhecimento das dimensões técnicas, políticas, éticas da profissão e a aquisição de saberes docentes. Portanto, contribuindo com a formação da profissionalidade e consequentemente da identidade profissional docente, ao passo em que os licenciandos se predisponham a analisar e compreender a prática profissional e se compreenderem na profissão.

Assim, temos que a contribuição das práticas pedagógicas na formação da identidade profissional docente será maior e mais efetiva à medida que proporcione ao licenciando uma vivência mais profunda do cotidiano escolar, e lhe ofereça espaços onde possa receber orientações, estudar, discutir e refletir sobre a prática docente, aproximando, desta forma, teoria e prática, e universidade e escola.

Desta maneira, observamos que, dentre os estágios pesquisados, o PIBID foi o que mais contribuiu para que os estudantes melhor se entendessem enquanto professores; já o Estágio de Residência Educacional, apesar de ter possibilitado uma maior vivência da práxis docente, não ofereceu na universidade espaços de discussão e reflexão sobre a formação. Portanto, entendemos que, ainda que o Residência Educacional tenha contribuído com a formação da identidade profissional, esta já vinha sendo formada no licenciando entrevistado há pelo menos seis anos de experiência no ambiente escolar. Deste modo, o Estágio Curricular Supervisionado foi - por sua superficialidade e pela maneira como foi desenvolvido, sem acompanhamento na universidade e sem integração na escola - o que

menos contribuiu com a possibilidade de o licenciando se ver e se entender como professor. Entretanto, devemos destacar que neste trabalho abordamos apenas os Estágios I e II, tendo assim um universo limitado de análise, já que estes se referem a estágios de observação e conhecimento do ambiente escolar; sendo que a atividade de regência talvez contribuísse mais com as questões identitárias, desenvolvida apenas nos estágios subsequentes.

Além disto, ressaltamos que, com a pesquisa, foi possível perceber que o professor da Educação Básica, durante as práticas, é, enquanto supervisor, um formador de professores, transmitindo saberes construídos a partir de sua experiência e auxiliando os licenciandos a construírem sua profissionalidade por meio do ensino de referenciais teórico-práticos.

Deste modo, concluímos que o Estágio, o PIBID e o Residência Educacional proporcionaram o compartilhamento de conhecimentos, experiências e práticas por meio das observações e vivências dos licenciandos no cotidiano escolar, revelando que o distanciamento entre escola e universidade precisa ser superado, possibilitando, assim, aprendizagens significativas da e na prática profissional, e contribuindo com a constituição da identidade profissional docente dos professores em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I. (Org.); PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo, SP: Cortez, 2014. 156 p.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. da. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 1992, n.2, pp.61-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2018.

AMBROSETTI, N. B.; RIBEIRO, M. T. M.; CALIL, A. M. G. C.; TEIXEIRA, M. B.. **Formação de professores: contribuições de um programa de iniciação à docência**. 2014. In: III Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento.

ANDRÉ, M.. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 112-129, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf. Acesso em 4 de janeiro de 2018.

ARANHA, M. L. de A.. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3º ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006. p. 313-321; 189,196

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em 05 de janeiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2017.

BRITTO JÚNIOR, A. F. de; FERES JÚNIOR, N. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos.** Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/200/186>. Acesso em 26 de fevereiro de 2018.

CALLAI, H. C.. **O Conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia.** Revista geográfica de América Central, v. 1, p. 1-20, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451744820036>. Acesso em 05 de março de 2018.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar em Revista, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2018.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Trad. Andréa Stahel M. Da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em 6 de agosto de 2018.

Edital CAPES 07/2018 que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em 6 de agosto de 2018.

KAERCHER, N. A. ; MENEZES, V. S. **A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico**. Revista Giramundo, v. 2, p. 47-59, 2015.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **Lei Nº. 9.394 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 08 de maio de 2017.

LIMA, M. **O uso da entrevista na pesquisa empírica**. In: ABDAL, A.; OLIVEIRA, M.C.V.; GUEZZI, D. R.; SANTOS JÚNIOR, J (Orgs). Métodos e técnicas de pesquisa em Ciências Sociais: bloco qualitativo. São Paulo: Sesc São Paulo/CEBRAP, 2016. Disponível em: <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/uploads/BibliotecaTable/9c7154528b820891e2a3c20a3a49bca9/322/1507668143662883762.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2018.

MONTANDON, M. I. **Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência.** Revista da ABEM, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/103/86>. Acesso em 16 de janeiro de 2018.

NOFFS, N. A.; RODRIGUES, R. C. C.. **A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado**. Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 14, p. 357-374, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26851/19384>. Acesso em 16 de janeiro de 2018.

PICONEZ, S. C. B.. **Formação de professores: a prática de ensino na modalidade de estágios curriculares contribuindo com a construção da identidade profissional.** Revista Nuances da UNESP, Presidente Prudente, v. IV, n.4, p. 05-14, 1998.

PIMENTA, S. G.. **O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 94, p. 58-73, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. **Estágio e Docência.** 6º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H.. **Para Ensinar e Aprender Geografia.** São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012**. Institui o Programa Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado – Poder Executivo – Seção I - 19/04/2012, p. 1. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/70.pdf>. Acesso em 06 de agosto de 2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 59.150/13, de 3 de maio de 2013**. Dispõe sobre o Programa Residência Educacional, instituído pelo Decreto nº 57.978 de 18 de abril de 2012. Diário Oficial do Estado do Estado – Poder Executivo. Seção I - 10/05/2013. p. 3. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/715.pdf>. Acesso em 06 de agosto de 2018.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 36, de 6 de junho de 2013.** Dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional em escolas da rede pública estadual. Diário Oficial do Estado - Poder Executivo – Seção I - 07/06/2013, p. 20. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/36_13.HTM?Time=26/07/2018%2013:44:59>. Acesso em 06 de agosto de 2018.

SERRALHA, F. **Caracterização do Movimento da Escola Moderna**. Revista Escola Moderna n.º 35, 5ª série, 2009. Disponível em: <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf>. Acesso em 6 de agosto de 2018.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico.** In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs). **Cartografias do** Trabalho Docente. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Monografia: A constituição da identidade docente: o PIBID e o Estágio Supervisionado

Identificação

Nome, idade, ano de ingresso no curso e previsão de conclusão.

Trajetória escolar

Conte-me sobre sua trajetória de formação escolar.

Conte sobre os professores que teve. Qual professor que mais o/a marcou? Por quê?

O que você admirava e o que não admirava em seus professores do período escolar?

A escola em que você estudou se parece com a de hoje?

Escolha do curso/profissão

Para quais cursos você prestou vestibular? Qual era sua primeira opção?

Como você escolheu fazer licenciatura em geografia? Esta decisão foi influenciada por alguma pessoa?

Ao ingressar no curso, quais eram suas expectativas? Hoje, estas expectativas sofreram alterações?

Quando você escolheu o curso tinha a intenção de ser professor?

- Se a reposta for não:

Atualmente você tem intenção de ser professor? Mudou de ideia durante o curso? O que o fez mudar de ideia?

- Se a resposta for sim:

Porque você escolheu a profissão docente?

Você escolheria a mesma profissão hoje? Por quê?

Profissão docente

Quando você pensa na profissão docente, quais são as primeiras ideias ou palavras que surgem na sua mente?

Para você, o que é ser professor?

Qual o valor de um professor nos dias atuais?

O que você acredita ser vantajoso e desvantajoso em ser professor?

Se você pudesse promover alguma mudança na profissão, qual seria?

Estágio/PIBID

O que te levou a entrar no PIBID?

Como funcionava o estágio/PIBID? Quais atividades você desenvolvia?

Qual era o papel do professor orientador (da universidade) no seu estágio/PIBID?

Qual era o papel do professor supervisor (da escola) no seu estágio/PIBID?

Você acredita que o estágio/PIBID promoveu momentos em que foi possível estabelecer conexões entre teoria e prática? Como e em quais momentos?

Como foi o processo de socialização (com professores/coordenação/direção/alunos) na escola durante o estágio/PIBID? Você se sentiu acolhido/confortável?

Sobre as recordações que marcaram a prática do seu estágio/PIBID, comente sobre os aspectos positivos e negativos, sobre facilidades, desafios e dificuldades encontradas.

Durante o estágio/PIBID quais foram os momentos em que você se sentiu professor? E quais os que você não se sentiu professor?

Você acredita que o estágio/PIBID e as experiências no contexto escolar contribuíram para sua futura atuação profissional? Como?

Você se vê/identifica como professor? Acredita que o estágio/PIBID contribuiu com essa percepção?

A sua visão sobre a docência mudou depois de realizar/participar do estágio/PIBID?

Perspectivas futuras

Fale um pouco sobre seus planos/perspectivas profissionais/acadêmicos...

Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa que resultará na monografia intitulada "A constituição da identidade docente: o PIBID e o Estágio Supervisionado". O objetivo deste estudo é investigar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Estágio Supervisionado na formação da identidade docente de licenciandos em Geografia do IFSP/SP. Você foi convidado a participar da pesquisa porque realizou/realiza estágio supervisionado ou participou do PIBID, sua participação não é obrigatória, nem remunerada. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder entrevista que será gravada em áudio, transcrita e analisada; a entrevista será realizada individualmente, devendo ter duração em torno de uma hora e meia. Os riscos relacionados com sua participação são mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física. Os benefícios relacionados com a sua participação se referem a oportunidade de relatar sobre suas experiências no Estágio, PIBID e sobre a formação docente. Os dados desta pesquisa serão coletados através de entrevistas semiestruturadas e serão analisados por meio da abordagem qualitativa. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, apenas a pesquisadora e orientadora terão acesso aos registros, assegurando, desta maneira, o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, assim como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente mencionadas nas entrevistas. Serão utilizados nomes fictícios para que seja mantido o anonimato dos dados coletados, que serão utilizados apenas nesta pesquisa e, todos os áudios serão destruídos após o período de 5 anos. Você receberá uma via deste termo onde constam o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

PROF. ME. DÉBORA REGINA AVERSAN
Orientador(a)
E-mail: debora.aversan@ifsp.edu.br
Rua Pedro Vicente, 625 - São Paulo/SP
Telefone: (11) 37754501

AILCLÉCIA FERNANDES SILVA
Estudante de Pós-Graduação
E-mail: lk_afs@hotmail.com
Telefone: ( )_____

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 3775-4569
E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____

Participante da Pesquisa: _____

ANEXOS

Anexo I – Parecer do CEP

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A constituição da identidade docente: o PIBID e o Estágio Supervisionado
Pesquisador: AILCLECIA FERNANDES SILVA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 86009318.5.0000.5473
Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.649.207

Apresentação do Projeto:
O PIBID e o Estágio Supervisionado, muitas vezes, são confundidos por possuirem semelhanças entre si, dentre elas podemos citar: a articulação entre teoria e prática, a pesquisa enquanto processo de reflexão sobre a ação, e a aproximação entre os ambientes universitário e escolar. Ambos são de grande importância na formação dos futuros professores, pois representam momentos durante o curso em que o licenciando irá vivenciar, observar, participar e entrar em contato com a práxis docente. Sendo estes momentos cruciais para a formação da identidade profissional docente.

Objetivo da Pesquisa:
Analisar e compreender como os processos de socialização, desenvolvidos nos estágios supervisionados e no PIBID, contribuem com a construção da identidade docente dos licenciandos em Geografia do IFSP/SP.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
O projeto apresenta baixo risco para o pesquisado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
O projeto é pertinente e busca ampliar o conhecimento sobre os programas referidos,

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
o TLCE está adequado.

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625
Bairro: Canindé **CEP:** 01.109-010
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3775-4665 **Fax:** (11)3775-4570 **E-mail:** cep_ifsp@ifsp.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

Continuação do Parecer: 2.649.207

Recomendações:

Descrever as ações sobre a guarda descarte das informações dos pesquisados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovar e pedir que descreva as ações sobre a guarda descarte das informações dos pesquisados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1091784.pdf	10/04/2018 13:07:07		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA_AILCLECIA_2018.pdf	10/04/2018 13:05:39	AILCLECIA FERNANDES SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_MONOGRAFIA_IFSP_AILCLECIA_2018.pdf	22/03/2018 14:49:25	Fany Josefina dos Reis	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_IFSP_Ailcleia_2018.PDF	14/03/2018 14:53:22	AILCLECIA FERNANDES SILVA	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTA_IFSP_AILCLECIA_2018.pdf	14/03/2018 14:52:19	AILCLECIA FERNANDES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_IFSP_AILCLECIA_2018.pdf	14/03/2018 14:51:35	AILCLECIA FERNANDES SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMONOGRAFIA_IFSP_AILCLECIA_2018.pdf	12/03/2018 15:46:55	AILCLECIA FERNANDES SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 10 de Maio de 2018

Assinado por:
Camila Collpy Gonzalez Fernandez
(Coordenador)

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625
Bairro: Canindé **CEP:** 01.109-010
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3775-4565 **Fax:** (11)3775-4570 **E-mail:** cep_ifsp@ifsp.edu.br