



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS**

Formação Docente:
Expectativas e Avaliações dos Licenciandos Concluintes da UFRJ

Thaís da Silva Reis Garcia

Rio de Janeiro
2022

THAÍS DA SILVA REIS GARCIA

Formação Docente:
Expectativas e Avaliações dos Licenciandos Concluintes da UFRJ

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Comes Muanis

RIO DE JANEIRO
2022

FOLHA DE AVALIAÇÃO

THAÍS DA SILVA REIS GARCIA
DRE: 114156911

Formação Docente:
Expectativas e Avaliações dos Licenciandos Concluintes da UFRJ

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/Inglês.

Data de avaliação: 07 / 07 / 2022

Banca Examinadora:



NOTA: 10,0

Profa. Dra. Maria Comes Muanis – Presidente da Banca Examinadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro



NOTA: 10,0

Profa. Dra. Ana Pires do Prado
Universidade Federal do Rio de Janeiro

MÉDIA: 10,0

Assinaturas dos avaliadores:



CIP - Catalogação na Publicação

G216f Garcia, Thaís da Silva Reis
Formação Docente: Expectativas e Avaliações dos
Licenciandos Concluintes da UFRJ / Thaís da Silva
Reis Garcia. -- Rio de Janeiro, 2022.
112 f.

Orientador: Maria Comes Muanis.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português -
Inglês, 2022.

1. Formação Inicial. 2. Formação Docente. 3.
Universidade. 4. Visão dos Alunos. 5.
Licenciaturas. I. Muanis, Maria Comes, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.” (Eclesiastes 3:1)

É extremamente difícil escrever este texto sem chorar. Foram tempos difíceis... me senti, muitas vezes, no deserto. Confesso que ainda me sinto, principalmente quando encaro o cenário educacional atual do Brasil. Tenho medo, mas sigo confiante.

Eu sempre pensei que pudesse controlar o tempo de alguma forma, sempre planejava o plano A, o plano B, até chegar ao plano Z. Tudo era milimetricamente calculado. Contudo, aconteceram problemas pessoais que eu não pude sequer tomar uma atitude. Paralisei. Adoeci. E a minha graduação estava no meio disso. “O que fazer?”, pensei. Esperei. Queria me formar em 4 anos, mas os anos foram se passando e eu realmente percebi que eu poderia controlar absolutamente nada. Foi uma trajetória árdua até aceitar isso. Mas, afinal, como eu analiso a minha formação acadêmica?

Com toda certeza eu digo: solitária não foi.

Ah, eu posso não controlar o tempo, as pessoas, os momentos..., mas eu posso enfrentar qualquer situação se eu tiver pessoas ao meu lado, segurando a minha mão e não me fazendo desistir. A faculdade uniu pessoas, uniu propósitos, uniu sonhos; foi o lugar onde eu amadureci como pessoa, como aluna e como professora.

Obrigada, Deus, meu pai zeloso, que permitiu que eu estudasse na UFRJ e estive comigo em todas as provas, trabalhos, apresentações... O Senhor ouviu minhas orações, meus anseios, e hoje eu entendo o porquê da UFRJ. Sem ti, eu nada sou e nada tenho.

Obrigada, Rafael, meu marido, meu companheiro há 9 anos. É maravilhoso compartilhar a vida com você. Seria impossível terminar a minha graduação sem o seu apoio, sem a sua companhia. Você me incentivava, me acalmava quando eu ficava nervosa com provas e trabalhos, além de sempre dizer que se sentia orgulhoso de mim e que eu conseguiria passar por todas as dificuldades. Você também falava que depois iríamos rir de tudo isso, e não é que você estava certo?! Te amo para todo o sempre.

Obrigada, meus pais, Silvio e Janaina. Eu reconheço todo o esforço que vocês fizeram para me criar, me educar. Vocês são os meus maiores exemplos. Sei que a vida não foi tão fácil para vocês, já passamos por situações difíceis. Vocês abdicaram de muitas coisas para me dar o melhor do que vocês poderiam. E vocês conseguiram. Na verdade, me deram, inclusive, muito mais do que eu mereço, e eu espero, hoje, estar retribuindo à altura. Meu pai trabalhava tanto...,

mas nunca deixou de estar em todos os momentos da minha vida, sobretudo nos estudos. Obrigada, pai.

Quero agradecer especialmente à minha mãe, que infelizmente não está mais aqui. Sinto sua falta, todos os dias eu me lembro da senhora... Graças a Deus, a senhora pôde ver a minha última apresentação na UFRJ. A senhora estava tão feliz, principalmente quando eu recebi o prêmio de Menção Honrosa. Assim, eu dedico este trabalho a você, minha mãe, minha inspiração para ser professora. Uma mulher guerreira que terminou os estudos depois de adulta e deu aula durante muito tempo na educação básica. Claro, nada disso seria possível sem o auxílio do papai. Amo vocês.

Obrigada, Ivone e Moacyr, meus sogros, e Gabriel, meu cunhado. Vocês são minha família também e fizeram parte de toda a minha jornada acadêmica. Obrigada por me receberem tão bem e pelo suporte emocional de sempre.

Obrigada, Maria Muanis, minha professora de Sociologia da Educação e minha orientadora. Como as experiências boas marcam a gente, né? Suas aulas foram muito importantes para mim. Elas me ensinaram a olhar para o mundo e, principalmente, para os meus alunos. Hoje eu sou uma profissional melhor porque carrego seus ensinamentos comigo (ainda me lembro dos estudos dirigidos que você pedia. Me ajudaram e me ajudam até hoje). Obrigada por aceitar me orientar, mesmo depois de tanto tempo.

Obrigada, professora Ana Prado, por dedicar seu tempo à leitura deste trabalho e por me aceitar no projeto do Complexo de Formação de Professores da UFRJ. Apesar da curta jornada, suas palavras, suas experiências, seu conhecimento, tudo isso me ajudou muito.

Obrigada, meus amigos da faculdade. Agradeço, em especial, a Maria Clara e ao Tiago Vieira, meus padrinhos de casamento. Vocês são meus irmãos. Vocês todos me ajudaram quando eu mais precisava, e eu sou imensamente grata por isso. A trajetória universitária foi muito mais divertida com vocês. Nós conseguimos!

RESUMO

O presente trabalho tem o intuito de analisar as percepções dos licenciandos concluintes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sobre a sua formação inicial docente. A fim de elucidar esse questionamento, decidiu-se sistematizar a pesquisa em duas etapas: Revisão Bibliográfica e Questionário Discente. Sobre a primeira etapa, a partir da pergunta-orientadora “Como o aluno da licenciatura avalia sua formação docente?”, foi realizada uma busca por artigos científicos em duas plataformas digitais, Educ@ e SciELO. Após o processo de filtragem dos textos, selecionaram-se 10. A segunda etapa consistiu na investigação dos resultados obtidos por meio do “Questionário discente: Licenciandos em formação”. Esse questionário foi elaborado pela Comissão de Avaliação e Monitoramento da Política Interinstitucional do Complexo de Formação de Professores da UFRJ e foi direcionado aos licenciandos concluintes da mesma instituição. Dentre outros objetivos que permeiam a análise do Questionário Discente, destacam-se: traçar o perfil dos licenciandos concluintes; identificar as motivações que levaram os discentes a optarem pela licenciatura; descrever as práticas pedagógicas realizadas durante os cursos na perspectiva discente; averiguar se as expectativas dos alunos no início da graduação foram (ou não) atendidas; investigar o nível de satisfação com a formação docente; observar como os discentes avaliam sua trajetória formativa e se eles se sentem preparados para atuar como professores; e verificar as aspirações futuras dos discentes com relação à profissão docente. Após o estudo descritivo das respostas do Questionário Discente, em que 68 questionários foram analisados, foi constatado que a grande maioria dos licenciandos se sente valorizada com a formação proporcionada pela UFRJ; muitos a definiram como uma instituição de excelência devido ao aprofundamento teórico e à qualidade do corpo docente. Todavia, esta formação também apresenta algumas fragilidades, já mapeadas pela literatura mais ampla sobre formação docente inicial, como: a dicotomia entre teoria e prática, com a secundarização do segundo conhecimento; a fragmentação da grade curricular; a falta de diálogo entre as licenciaturas; e o distanciamento da educação básica.

Palavras-chave: educação básica, ensino superior, formação inicial, formação docente, formação de professores, formação profissional, licenciaturas, licenciandos, universidade, visão dos alunos.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultados da Pesquisa Bibliográfica na Plataformas SciELO	23
Tabela 2: Resultados da Pesquisa Bibliográfica na Plataforma Educ@	25
Tabela 3: Recorte do “Questionário Discente”	28
Tabela 4: Quantidade de licenciandos concluintes que atuaram profissionalmente em escolas e/ou em outras instituições educacionais	65
Tabela 5: Quantidade de licenciandos concluintes que atuaram profissionalmente em outras áreas	66
Tabela 6: Distribuição dos licenciandos por curso	68
Tabela 7: Motivos que levaram os licenciandos a alterarem as disciplinas de horário	69
Tabela 8: Momentos do curso em que os licenciandos concluintes realizam/realizaram ações relacionadas às experiências universitárias	84
Tabela 9: Frequência em que os licenciandos concluintes participaram de atividades e/ou aulas relacionadas ao seu curso	85
Tabela 10: Avaliação dos licenciandos concluintes no que se refere à afirmação “Me sinto preparado(a) para atuar como professor(a) da educação básica”	92
Tabela 11: Grau de satisfação dos licenciandos concluintes com a formação docente realizada na UFRJ	97

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. AS LICENCIATURAS NA UFRJ: O COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	12
2.1 As premissas e os pilares do CFP/UFRJ.....	13
2.2 Sobre dilemas, obstáculos e resistência	17
2.3 Conquistas e avanços: O novo panorama da formação docente	19
3. METODOLOGIA.....	22
3.1 Revisão Bibliográfica.....	22
3.2 Questionário.....	26
4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	30
4.1 Dados sobre a formação docente em instituições públicas e/ou comunitárias	30
4.2 Dados sobre a formação docente em instituições privadas.....	57
5. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	62
5.1 Perfil dos respondentes	62
5.2 Expectativas ao ingressar nas licenciaturas	74
5.3 Práticas pedagógicas durante a graduação	83
5.4 Avaliação sobre a formação acadêmica	92
5.5 Grau de satisfação com a formação docente.....	97
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

1. INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho foi movida tanto por um anseio coletivo quanto pessoal. Ao longo da minha trajetória acadêmica, eu participei de muitos projetos que envolviam a docência, porém, normalmente, isso partiu de um desejo subjetivo, ou seja, sempre era eu quem procurava o magistério. Desde o início da minha graduação, eu tive clareza sobre quem eu queria ser, sobre a minha profissão. Então, para mim, foi muito fácil optar pela licenciatura.

Todavia, quando eu olhava ao meu redor, nas conversas entre amigos, eu percebia que essa não era a realidade deles. As motivações que os levaram a escolher a licenciatura eram muitas, não havia consenso. Alguns continuaram até o final, sem medo; outros, se desmotivaram e mudaram de curso no meio do caminho; outros se desanimaram, mas conseguiram terminar, infelizes, a licenciatura. Diante disso, eu comecei a me questionar sobre a proporção dessas histórias no processo de formação docente na UFRJ, com o objetivo de compreender se essas situações ocorriam de maneira isolada e/ou se faziam parte de um cenário mais amplo.

Como já mencionado, eu sempre tive certeza sobre a minha escolha profissional, logo, a temática central da minha monografia não poderia ser diferente; eu tinha que dissertar sobre Educação. No primeiro momento, eu pensei em analisar alguns livros didáticos com base na perspectiva teórica do Letramento Crítico. Contudo, quando fui procurar a minha orientadora atual, pedindo que ela me guiasse nessa jornada, ela me apresentou uma proposta muito mais interessante: a formação de professores. Além disso, ela me contou sobre um projeto recente que tratava especificamente do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFP/UFRJ). Naquele momento, as conversas de corredor, os desabafos entre amigos, as alegrias, os choros, as críticas sobre a universidade... tudo isso veio à minha mente. A partir disso, eu comecei a participar de algumas reuniões do Complexo e, assim, algumas ideias foram surgindo.

A pergunta que norteou este trabalho foi “Como o aluno da licenciatura avalia sua formação docente?” A partir dessa reflexão, realizei uma pesquisa bibliográfica e, em seguida, analisei um questionário sobre o tema, enviado pela Comissão de Avaliação e Monitoramento da Política Interinstitucional do CFP/UFRJ a todos os licenciandos concluintes da UFRJ. Foram definidas, também, perguntas adjacentes que resumiam objetivos mais específicos, sendo elas: “Os alunos se sentem valorizados e satisfeitos com as suas trajetórias acadêmicas?” e “Como as práticas pedagógicas estão sendo organizadas nos cursos de licenciaturas e como elas contribuem (ou não) para a profissionalização docente?”

Os licenciandos concluintes são os sujeitos desta investigação. Essa decisão está fundamentada em alguns pressupostos teóricos, como a concepção de “saberes docentes” (TARDIF, 2002). Compreende-se, nesta obra, que a docência é uma ciência, logo, é constituída de conhecimentos técnico-científicos que são necessários ao exercício profissional. Todavia, a noção desses saberes não se restringe a um conjunto de regras, de procedimentos catalogados em um manual sobre ‘como praticar a docência’. Trata-se de múltiplos saberes que se constroem e se reconstroem teoricamente, mas, sobretudo, através das práticas, do chão da sala de aula. Nesse sentido, o intercâmbio entre universidade e escola é essencial para a formação docente inicial e continuada, pois é por meio das interações sociais, dos contextos socioculturais e das movimentações políticas que a docência assume diferentes valores. Portanto, os licenciandos, as suas histórias e as suas experiências de vida integram esse processo de (re)construção dos saberes docentes.

De maneira geral, este estudo tem como propósito central compreender como acontece a formação inicial de professores nos cursos de Licenciaturas da UFRJ, a partir das perspectivas de discentes que estão concluindo as suas graduações. Ademais, a esse objetivo principal somaram-se outros mais específicos, como: 1) traçar o perfil dos licenciandos concluintes; 2) identificar as motivações que levaram os discentes a optarem pela licenciatura; 3) descrever as práticas pedagógicas realizadas durante os cursos, assim como o período e a regularidade dessas atividades, examinando como os saberes docentes são construídos academicamente pela perspectiva discente; 4) averiguar se as expectativas dos alunos no início da graduação foram (ou não) atendidas; 5) investigar o nível de satisfação com a formação docente; 6) observar como os discentes avaliam sua trajetória formativa e se, com base nas suas experiências acadêmicas, eles se sentem preparados para atuar como professores; e 7) verificar as aspirações futuras dos discentes com relação à profissão docente.

Este texto está dividido em sete seções, sendo que a primeira e a sétima parte representam, respectivamente, a introdução e as referências bibliográficas. O segundo capítulo apresenta o projeto interinstitucional do CFP/UFRJ e está estruturado em três subdivisões, as quais descrevem os fundamentos, as dificuldades e os avanços dessa política educacional. O terceiro capítulo descreve a metodologia aqui utilizada. Para que os objetivos fossem atendidos, traçaram-se procedimentos diferentes para a pesquisa bibliográfica e para a análise do questionário. Sendo assim, essa seção é composta por dois subcapítulos que expõem, minuciosamente, os mecanismos de busca, as perguntas orientadoras, as plataformas virtuais adotadas, os sujeitos, as palavras-chave, os critérios de exclusão e inclusão dos artigos, a seleção dos textos (na pesquisa bibliográfica) e das perguntas (na análise do questionário), dentre outros

aspectos. O quarto capítulo consiste na síntese descritiva dos dez artigos científicos que foram selecionados de acordo com os objetivos desta investigação e a metodologia empregada. Esse capítulo é composto por duas seções, e o critério de organização baseou-se nas duas esferas institucionais, a pública e a privada: (4.1) Dados sobre a formação docente em instituições públicas e/ou comunitárias; e (4.2) Dados sobre a formação docente em instituições privadas. No quinto capítulo, será feita a análise do “Questionário Discente” – idealizado pela Comissão de Avaliação e Monitoramento da Política Interinstitucional do Complexo de Formação de Professores da UFRJ e enviado aos licenciandos concluintes da UFRJ pelo e-mail do Sistema de Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA/UFRJ) – conforme cinco parâmetros, que configuram os cinco subcapítulos dessa seção: (5.1) Perfil dos respondentes; (5.2) Expectativas ao ingressar nas licenciaturas; (5.3) Práticas pedagógicas durante a graduação; (5.4) Avaliação sobre a formação acadêmica; e (5.5) Grau de satisfação com a formação docente. No sexto capítulo, serão apresentadas as considerações finais, juntamente com as contribuições para trabalhos futuros. Nessa parte, as dez pesquisas escolhidas na Revisão Bibliográfica serão retomadas e confrontadas com os resultados do Questionário Discente com o intuito de mapear semelhanças e/ou diferenças entre os trabalhos, tendo em vista o panorama docente.

2. AS LICENCIATURAS NA UFRJ: O COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O texto de Gabriel e Leher (2019) pode ser considerado um ato de defesa da universidade pública de qualidade, como instituição (trans)formadora, contra o sistema liberal que busca incessantemente capitalizar a educação e transformá-la em negócio. Os autores alertam que as práticas mercantilistas não ameaçam somente a educação, mas também as demais áreas interligadas a ela, como a arte, a cultura e a ciência.

Atualmente, segundo Gabriel e Leher (2019), o cenário da formação docente exige um olhar cuidadoso e atento. Devido às influências da ideologia reacionária, a estrutura educacional encontra-se sucateada; há também um certo comodismo em relação às políticas institucionais que esbarra com o desprestígio e a precarização da profissão docente. As tentativas de privatização da educação, principalmente no nível superior, concretizam-se na deturpação de certos conceitos, como, por exemplo, uma percepção estreita e tecnicista da formação docente em detrimento de uma formação que se faz concebendo o professor como produtor de conhecimento e de políticas públicas. Além disso, busca-se reduzir significativamente a formação teórica dos professores, desvalorizando, assim, a classe profissional docente e priorizando “competências socioemocionais” (GABRIEL; LEHER, 2019, p. 3). Em suma, essas práticas só aumentam o abismo das desigualdades sociais, visto que desejam destruir o caráter democrático e universal da educação pública.

Gabriel e Leher (2019) apontam que tais políticas mercantilistas se intensificaram a partir do governo Temer, por meio da elaboração da Resolução CNE Nº 02/2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores, pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019). Dentre as críticas a essa resolução destacam-se: o crescimento dos cursos de licenciatura à distância, sem o devido controle e acompanhamento da universidade; os ataques às universidades públicas, com base em declarações que contestam o seu desempenho e eficiência; a defesa do ensino tradicional, tecnicista e conteudista; e o aumento da demanda docente, responsabilizando e culpabilizando o professor por qualquer adversidade.

Uma das estratégias adotadas pelos ramos corporativos é, conforme Gabriel e Leher (2019), invalidar o ambiente universitário, em especial a universidade pública. Há uma tendência em transferir a responsabilidade da formação de professores para espaços não universitários, deslegitimando, por conseguinte, a instituição pública como lócus inicial da formação docente e, principalmente, como formuladora de políticas públicas para a formação de professores. Nesse cenário, o Complexo de Formação de Professores (CFP) é um importante

espaço para fortalecer e garantir o protagonismo das universidades públicas na formulação de políticas de formação docente. De fato, o nascimento do CFP se dá sob o contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores em Nível Superior da Resolução CNE Nº 2/2015, com as quais se coadunam seus princípios e orientações gerais.

O Complexo de Formação de Professores (CFP) reafirma a missão sociopolítica dos espaços de formação docente. Trata-se de um “caminho alternativo” (GABRIEL; LEHER, 2019, p.5) no qual a universidade pública assume o lugar estratégico na formação docente, mas, ao mesmo tempo, tal atribuição ultrapassa as paredes acadêmicas, alcançando, por exemplo, escolas públicas, institutos federais de educação tecnológica, órgãos públicos e setores da comunidade. Por fim, essa integração destaca o compromisso social, o comprometimento com os princípios acadêmicos e o caráter multidisciplinar da docência.

2.1 As premissas e os pilares do CFP/UFRJ

Gabriel e Leher (2019) afirmam que a discussão sobre a função sociopolítica da universidade pública como instituição formadora não é recente, principalmente no que tange à idealização de projetos educacionais e à aplicabilidade de políticas públicas. Segundo os autores, existem muitas justificativas e soluções para diversos questionamentos que envolvem a área educacional. Essa “multiplicidade de possibilidades” (GABRIEL; LEHER, 2019, p.7) sustenta a noção da autonomia universitária e da valorização das universidades públicas na proposição de políticas de formação docente.

Nesse sentido, pode-se dizer que o Complexo se apoia na concepção de “tomada de posição” (NÓVOA, 2017). De acordo com essa teoria, para que a construção docente seja também uma formação profissional, é necessário desenvolver um “novo lugar institucional” (NÓVOA, 2017b, p.1114), um ambiente capaz de firmar o lugar de cada indivíduo como profissional e, ao mesmo tempo, de consolidar a posição da própria profissão. Além disso, conforme Gabriel e Leher (2019), contextos singulares resultam em teorias, problemas e soluções singulares que, no fim, podem convergir ou divergir entre si, e é neste contexto em que o Complexo de Formação de Professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro está inserido:

“O Complexo de Formação de Professores na UFRJ, se inscreve, pois, nesse movimento mais amplo de constatação dos desafios e de tomada de posição sobre o papel de uma universidade pública na profissionalização dos professores da educação básica, expressando o sentido de formação inicial e continuada de qualidade no qual nos interessa investir, como instituição pública federal” (GABRIEL; LEHER, 2019, p.7)

O Complexo foi instituído por meio da Resolução N° 19 do CONSUNI de dezembro de 2018 e teve seu regimento aprovado pela Resolução do CONSUNI N° 20/2018. A partir de então, o CFP/UFRJ tornou-se parte da estrutura organizacional média da UFRJ, envolvendo diversos Centros Universitários, o Complexo Hospitalar e o Fórum de Ciência e Cultura. O projeto possui três princípios centrais. O primeiro é a validação da universidade pública como locus estratégico do processo formativo docente que detém uma função sociopolítica e epistemológica. Esse posicionamento é contrário às atuais políticas governamentais as quais propagam (ou tentam propagar) discursos depreciativos sobre a competência das instituições públicas. O CFP/UFRJ, em oposição a isso, preserva a autonomia do docente e da universidade pública como também ratifica seu compromisso com o prestígio da profissão docente.

Uma organização curricular que privilegia a integração entre a pesquisa, o ensino e a extensão e que permita o desenvolvimento da formação de professores inicial e continuada integra um dos principais fundamentos do CFP/UFRJ. De acordo com Gabriel e Leher (2019), a premissa da articulação está presente, inclusive, na própria configuração do CFP/UFRJ, pois este apoia-se na coparticipação de diversos setores da universidade, dentro e fora dela: as pró-reitorias acadêmicas, a Faculdade de Educação, o Colégio de Aplicação, as quatro Decanias que abrangem os 32 cursos de licenciaturas, os projetos e programas institucionais relacionados ao processo formativo docente, dentre outros.

O CFP/UFRJ não busca, de maneira superficial, inovações ou soluções revolucionárias para o magistério, mas, sim, situa a universidade pública no lugar de destaque. Esse projeto está na contramão das forças empresariais que defendem que a excelência da profissionalização docente é alcançada longe das universidades públicas. Pelo contrário, o valor institucional é potencializado, ampliado e fortificado, uma vez que o espaço público integra essencialmente o processo de formação e profissionalização docente.

Nesse sentido, Gabriel e Leher (2019) destacam que reconhecer a relevância da universidade pública é, de fato, uma “particularidade inovadora do Complexo de Formação” (GABRIEL; LEHER, 2019, p. 10). No entanto, acreditar que o ambiente universitário possui uma responsabilidade incontestável na formação de professores não significa exclusividade, restrição. Isto é, a universidade pública não possui fim em si mesma. Não se trata, portanto, de ampliar a dimensão formativa apenas para dentro do contexto acadêmico; é necessário ir além, atravessar as paredes das universidades e encontrar as escolas básicas como parceiras fundamentais dessa formação. Assim, o CFP/UFRJ traça planos estratégicos que visam elevar a função institucional na formação docente dentro e fora das universidades públicas.

A segunda premissa do CFP aborda as diferentes visões sobre a docência e outros saberes interligados hierarquicamente a ela. Conforme Gabriel e Leher (2019), quando consideramos a docência uma profissão, algumas noções são desconstruídas, como vocação, talento, propósito, trabalho extra, entre outras concepções historicamente estabelecidas. Logo, profissionalizar a docência é legitimar suas particularidades, é reconhecer a “relação particular que o exercício do magistério estabelece com o conhecimento científico” (GABRIEL; LEHER, 2019, p.11). Em suma, o CFP/UFRJ pretende reforçar o profissionalismo docente, valorizando a carreira docente:

“A UFRJ está ciente de que assegurar processos de ensino e aprendizagem ricos em termos teóricos e de interações com o sistema de ensino é também um ato político contra a inaceitável precarização das relações de trabalho na educação” (GABRIEL; LEHER, 2019, p.11)

Além disso, a profissionalização de professores é um processo construído por meio da interação entre o ambiente universitário e a realidade escolar. Conforme os parâmetros do CFP, a formação docente deve ser pautada por diversas práticas acadêmicas advindas de diferentes áreas, como, por exemplo, a pesquisa, a extensão, o estágio, entre outras atividades, para que ocorra uma integração entre os licenciandos – uns com os outros, com eles mesmos e com a sociedade. É através dessa perspectiva multi/interdisciplinar que as dicotomias clássicas podem ser questionadas e, enfim, superadas. Por tal motivo, pode-se dizer que “os cursos de licenciatura têm identidade própria” (GABRIEL; LEHER, 2019, p.11), pois a docência não é sobre binarismos, mas, sim, sobre uma multiplicidade de saberes não-hierárquicos os quais reconhecem a autonomia docente; a relevância da ciência e sua função emancipadora; a interdependência dos saberes; a influência do conhecimento teórico-científico no desenvolvimento da subjetividade e da identidade docente; e a escola básica como um contexto relevante da formação de professores.

O terceiro princípio se refere à relação orgânica entre a educação superior e a escola básica. Gabriel e Leher (2019) revelam que o propósito do CFP não se resume estritamente a interligar esses dois espaços públicos. É necessário que o ambiente escolar se afaste do plano secundário que, infelizmente, ainda assombra as licenciaturas atualmente: ou a escola básica exerce função acessória, nos estágios supervisionados ao final da graduação, ou ela se resume a, no máximo, uma disciplina pedagógica deslocada ao final de cada semestre. O Complexo, portanto, pretende reverter esse cenário.

Nesse caso, a fim de compreender mais a fundo a função do Complexo, Gabriel e Leher (2019) fazem alusão a dois termos: “terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010) e “casa comum”

(NÓVOA, 2017a). Esses dois conceitos simbolizam a nova estrutura institucional na formação de professores, um lugar coletivo democraticamente regulamentado. Em outras palavras, trata-se de um lugar “comum” (DARDOT; LAVAL, 2017) onde as dificuldades e os feitos são compartilhados. É importante mencionar que essa conjuntura institucional parte do pressuposto de que os contextos formativos são distintos, híbridos, não-dicotômicos e incompletos. Logo, o trânsito dentro das instâncias e das unidades universitárias como também fora delas – na integração entre universidade, escola básica e outros setores educacionais, por exemplo – ressalta a natureza multifacetada da docência. Em resumo, a instauração de um “lugar comum” vai além de questões burocráticas, normativas; é um projeto político:

“Nessa perspectiva o CFP não defende uma política de homogeneização ou padronização das múltiplas experiências formativas, mas sim, o investimento na construção de um comum que permita tanto deslocar do lugar da subalternidade as licenciaturas no seio da cultura universitária quanto valorizar a instituição escolar como espaço de formação incontornável nesse processo” (GABRIEL; LEHER, 2019, p.17)

A constituição desse comum baseia-se no conceito de que a docência é incompleta sozinha. Isto é, a formação docente não é direcionada ao professor; não é realizada para ele, mas, sim, com ele, com os estudantes, com os diretores, com os coordenadores e com os demais agentes da escola. A docência não pode ser vista como uma ciência rigorosamente objetiva, uma vez que está vinculada às práticas docentes, a múltiplos saberes que são (res)significados socialmente, entre sujeitos e entre instituições, na formação inicial e, principalmente, no cotidiano escolar – lugar de atuação docente, por excelência. Por isso, de acordo com Gabriel, Diniz, Basilio e Silva (2020), é importante que a formação inicial e continuada seja levada também para fora da universidade, para as escolas de Educação Básica, para que seja construído uma “casa comum” (NÓVOA, 2017a) aberta ao diálogo e à troca de experiência entre docentes e estudantes de diferentes contextos formativos, potencializando, assim, a autonomia e a profissionalização docente.

Conforme as premissas do projeto, a escola básica deve desempenhar papel de destaque na formação de professores, uma vez que a profissionalização se realiza por meio do contato direto com o futuro lócus de atuação. Em razão disso, o CFP/UFRJ adota, como fundamento, a teoria da “rede de formação” (GABRIEL; LEHER, 2019, p.13). Essa metáfora consiste na interconexão entre as escolas públicas das diferentes esferas – municipais, estaduais e federais – e instituições federais, ambas situadas no Estado do Rio de Janeiro. O diferencial dessa perspectiva está no valor atribuído a esses ambientes, o de produtores de saberes; são contextos de atuação docente como também instituições que formam profissionais. A fim de caracterizar

essas articulações, Gabriel e Leher (2019) explicitam alguns pilares que se opõem diretamente ao conservadorismo, ao ensino vertical e ao elitismo, tais como os princípios da democratização, da pluralidade e da integração entre indivíduos, conhecimentos e lugares.

2.2 Sobre dilemas, obstáculos e resistência

Gabriel e Leher (2019) relatam que a maior dificuldade do CFP/UFRJ não está meramente associada a manobras estruturais revolucionárias, ou seja, não se trata somente de mudar as legislações que regem as licenciaturas ou de reorganizar o currículo desses cursos. Os problemas não são isolados, pontuais. Sendo assim, o dilema central do Complexo se concentra em defender a importância das instituições públicas no processo de formação de professores e em reconhecer sua função social. Compreender o significado desse referencial institucional implica em valorizar a heterogeneidade dos contextos formativos dentro e fora das universidades, pois as experiências e os saberes docentes são (re)construídos de maneira integrada, por meio da relação entre indivíduos em múltiplas conjunturas sociais.

Ademais, Gabriel e Leher (2019) apontam outros desafios do Complexo, tais como: a consolidação e a sistematização dos setores acadêmicos, os quais fazem parte do processo de formação de professores, levando em consideração suas particularidades, seus deveres e suas prerrogativas; o estabelecimento de vínculos entre a graduação, pós-graduação e extensão, interligando as licenciaturas e outras áreas que formam profissionais para a educação básica; firmar a relação da UFRJ com as Secretarias de Educação e com instituições de ensino federais, estaduais e municipais, a fim de fundar parcerias, mediante o Termo de Referência, e instaurar o Complexo de Formação de Professores; e promover a profissionalização docente fundamentada em conhecimento científico e em saberes teórico-práticos à luz dos ideais da horizontalidade, diversidade e inter-relação (GABRIEL; LEHER, 2019, p.14). São esses os motivos iniciais, presentes na Resolução Nº 19/2018 do CONSUNI, que justificaram a criação do Complexo e que motivam a sua permanência hoje.

Quando se entende o valor institucional na formação docente, as discussões sobre docência, universidade e escola ultrapassam o ambiente acadêmico e assumem diversos significados a depender de cada realidade educacional. Por tal motivo, não existem soluções pré-determinadas, padrões específicos e procedimentos objetivos para os desafios descritos anteriormente. Diante disso, Gabriel e Leher (2019) evidenciam algumas preocupações: Como formar o profissional da docência de modo que ele não seja mais conduzido a um lugar de passividade ou, pior, de inexistência? Como promover o diálogo entre professores de diversas

áreas e instituições sem fortalecer relações hierárquicas? Como desenvolver uma formação teórica sem desconsiderar as práticas pedagógicas ou restringi-las, de maneira secundária, ao estágio obrigatório ou à disciplina de prática de ensino? Como valorizar a profissão docente e a relevância do conhecimento científico e não considerar a docência apenas um objeto de investigação?

Então, qual decisão tomar perante essas perguntas que possuem inúmeras respostas? Segundo Gabriel e Leher (2019), a particularidade de cada instituição deve ser respeitada, sendo o CFP, portanto, um dos caminhos possíveis para confrontar esses entraves. Ao mesmo tempo que a singularidade dos contextos formativos deve ser levada em consideração, é fundamental, também, a criação de um consenso mínimo, o qual pode ser (re)construído a partir de um “novo lugar institucional” (NÓVOA, 2017b). Nesse sentido, o CFP foi projetado para (re)direcionar o compromisso político das universidades públicas, pois não se limita a seguir agendas político-educacionais ou a reproduzir projetos governamentais cujas ideologias tendem a desqualificar tais instituições. Os fundamentos do CFP, portanto, legitimam a capacidade que as próprias universidades públicas têm de produzir e de (re)formular suas próprias políticas, assumindo “um lugar mais produtivo” (GABRIEL, 2019, p. 5), pautado nos pilares da democracia, da criticidade, da diversidade, da horizontalidade e da valorização da autonomia docente.

Defender o referencial institucional na formação de professores pressupõe atribuir responsabilidades às universidades públicas, visto que elas introduzem os indivíduos na cultura profissional. O Complexo, ao certificá-las como instituições produtoras, não se preocupa em condenar professores individualmente ou em procurar contratempos isolados de cada contexto formativo, mas, de fato, busca expandir a demanda universitária. As singularidades de cada instituição são importantes e devem ser respeitadas, contudo, a problemática é ainda mais complexa. Assim, o CFP faz parte dessa reconfiguração e se propõe a tornar-se um espaço coletivo, um “comum” (DARDOT; LAVAL, 2017) a fim de que “outras possibilidades de habitar, vivenciar e experienciar os currículos de licenciatura, bem como de exercitar essa profissão no âmbito da cultura escolar” (GABRIEL, 2019, p. 5) sejam debatidas e compartilhadas democraticamente.

Institucionalizar esse “lugar comum” talvez seja um dos maiores desafios do Complexo, pois, nesse caso, é necessário que a universidade retire da posição de subalternidade os cursos de licenciatura que a compõem (as licenciaturas são desvalorizadas dentro da própria universidade e, inclusive, recebem menos investimento, reconhecimento em comparação aos cursos mais elitizados, como, por exemplo, aqueles relacionados à tecnologia e à saúde). A universidade pública também precisa dirigir o seu olhar para a educação básica e considerá-la

uma escola de formação, visto que ambos os contextos promovem a interação entre sujeitos que atuam, que produzem, que reproduzem e que compartilham saberes essenciais para a docência.

2.3 Conquistas e avanços: O novo panorama da formação docente

A Resolução Nº 19 do CONSUNI, que marcou a instauração do Complexo, data do ano 2018. Apesar da sua institucionalização ser recente, alguns objetivos já estão sendo conquistados e suas premissas, reiteradas. De acordo com Gabriel e Leher (2019), dentre as mobilizações já realizadas pelo CFP/UFRJ, ressaltam-se duas: “[...] a potencialidade do movimento de articulação interna à UFRJ no processo de superação da dispersão e fragmentação [...] e a construção de um novo ethos acadêmico-profissional na relação entre a universidade e a escola da educação básica” (GABRIEL; LEHER, 2019, p. 16 e 17). Além disso, a participação de um Reitor oriundo da Faculdade de Educação, conforme Gabriel (2019), foi essencial para (re)posicionar o lugar estratégico da universidade pública.

Com o intuito de concretizar o referencial institucional na formação de professores, criaram-se os Núcleos de Planejamento Pedagógico das diferentes licenciaturas (NPPLs). A estrutura e as demandas desses núcleos foram elaboradas para que funcionassem como meios de integração. É por meio dessa nova estratégia que o trânsito, o dinamismo entre diferentes contextos formativos pode ser efetivado. Quando Gabriel e Leher (2019) definem os NPPLs como “a espacialização nas diferentes licenciaturas do novo arranjo institucional pretendido” (GABRIEL; LEHER, 2019, p. 18), leva-nos a refletir sobre a relevância da interdisciplinaridade e da interdependência na profissionalização docente. Isto é, tornar as fronteiras híbridas possibilitando a integração entre sujeitos, territórios e saberes eleva o potencial da formação docente e concede a ela novos significados. É importante salientar que esses Núcleos, ao promoverem tais articulações, respeitam as singularidades de cada campo disciplinar, mas, também, empenham-se em discutir questões comuns que abrangem a licenciatura como um todo.

Gabriel e Leher (2019) retratam que os NPPLs – cada licenciatura precisa constituir o seu NPPL – são de natureza consultiva e são encarregados pela organização das atribuições que envolvem a formação docente inicial e/ou continuada. Desse modo, esses núcleos são responsáveis por interligar os representantes do tripé das atividades acadêmicas (pesquisa, ensino e extensão), os coordenadores de programas governamentais relacionados à docência, e os licenciandos e os docentes que atuam nas escolas parceiras (GABRIEL; LEHER, 2019, p. 18). Similarmente, há outras instâncias que são essenciais para o funcionamento e a

consolidação do Complexo de Formação de Professores, como os Grupos de Escolas Parceiras (GEP) e os Grupos de Orientação Pedagógica (GOP).

Os Grupos de Escolas Parceiras (GEP) englobam instituições das três redes de ensino (municipal, estadual e federal) e estão inteiramente associadas aos NPPLs, servindo, portanto, de “uma condição para o êxito da efetivação de uma ‘casa comum’ como propõe o CFP” (GABRIEL; LEHER, 2019, p. 18). Vinculada ao GEP, a ‘cartografia’ é um ambiente virtual democrático cujo foco é proporcionar um lugar de conversa em que diferentes sujeitos de diferentes realidades educacionais possam trocar experiências e saberes relacionados à formação inicial e/ou continuada de professores. É um espaço aberto, pautado nos princípios da horizontalidade e da diversidade, que permite os licenciandos e os docentes se relacionarem, contribuindo, reciprocamente, para a formação e profissionalização docente desses sujeitos. Conforme Gabriel e Leher (2019), a criação e a organização da cartografia geral das atividades formativas realizadas nas escolas parceiras é garantida, regularmente, pelos NPPLs durante todo o ano letivo, apesar disso também ser uma demanda do Comitê Permanente.

Os grupos de Orientação Pedagógica (GOP) são constituídos por licenciandos e docentes de cada um dos NPPLs. Esses grupos são extremamente relevantes no processo de formação docente, pois são capazes de evitar os principais dilemas que levam os egressos a desistirem da docência, tais como a desmotivação, o descontentamento com a graduação e com a sua estrutura curricular, o desapontamento com as práticas pedagógicas (ou a falta delas), o distanciamento com os futuros locais de atuação docente, entre outros. Nesse sentido, os GOPs são incumbidos de recolher, amparar, ambientar e acompanhar, diretamente, os licenciandos nos três primeiros semestres do curso, para que a trajetória acadêmica não se torne um caminho solitário, mas, sim, um ambiente colaborativo, de apoio e de acolhimento. Durante esse processo, a cartografia – a plataforma digital mencionada previamente – é uma ferramenta de orientação essencial, pois apresenta aos licenciandos a cultura escolar, conectando-os à atuação docente ao longo da graduação, não restringindo, assim, a escola básica ao estágio supervisionado no final da formação universitária.

Por fim, Gabriel e Leher (2019) dissertam sobre a importância das Redes Educativas de Práticas de Ensino (REPs). Ao contrário dos GOPs, que são grupos relativamente pequenos, os REPs são coordenados pelos professores que atuam na Faculdade de Educação e que regem as disciplinas pedagógicas específicas (Prática de Ensino e Didática Especial) e são constituídos também por: professores do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp/UFRJ); professores das licenciaturas específicas que trabalham nas Práticas como elemento Curricular; professores das escolas/instituições parceiras da Educação Básica; e um grupo de até 25 licenciandos da mesma

área de conhecimento (GABRIEL; LEHER, 2019, p. 19). As REPs podem ser descritas como uma “comunidade de aprendizagem” (GABRIEL; LEHER, 2019, p. 19), uma vez que propicia aos licenciandos um direcionamento, uma assistência no tocante às 400 horas do Estágio Obrigatório Supervisionado. Por fim, com a ajuda do docente de Prática de Ensino, responsável pelo gerenciamento das Redes, um lugar de “reflexão coletiva” (GABRIEL; LEHER, 2019, p. 19) é consolidado, os debates teórico-críticos sobre a docência são intensificados, e a articulação entre universidade e educação básica é institucionalizada.

3. METODOLOGIA

Este capítulo metodológico está dividido em dois subtópicos: o de Revisão Bibliográfica e o de Questionário.

A parte de Revisão Bibliográfica representa a primeira etapa do estudo, cujo objetivo principal foi realizar um levantamento de textos já publicados sobre o tema da formação de professores. Essa seção pretende explicar as motivações e os procedimentos (palavras-chave, pergunta-orientadora, critérios de inclusão e exclusão, dentre outros) que envolveram a busca por artigos científicos presentes em duas bibliotecas digitais, Educ@ e SciELO. Trata-se, portanto, de uma investigação qualitativa que se propõe a entender como a formação docente vem sendo abordada durante os anos, apurando similaridades e disparidades entre os trabalhos e traçando, também, um panorama prévio sobre o tema.

A parte de Questionário compreende a análise descritiva e interpretativa dos dados obtidos através do questionário intitulado “Complexo de Formação de Professores: avaliação e monitoramento da política interinstitucional”. O questionário foi preenchido, de maneira online e voluntária, por estudantes concluintes dos cursos de Licenciatura da UFRJ e foi idealizado pela Comissão de Avaliação e Monitoramento da Política Interinstitucional do Complexo de Formação de Professores da UFRJ.

3.1 Revisão Bibliográfica

O objetivo central desta fase de investigação foi reunir pesquisas sobre a Formação Docente. Assim, a busca por esse acervo teórico foi realizada em duas plataformas eletrônicas: SciELO/Brasil e Educ@ – ambas adotam a mesma metodologia de publicação digital de artigos científicos na internet, o modelo SciELO (Scientific Electronic Library Online). Essas bibliotecas digitais foram escolhidas por serem de fácil manuseio e por conterem um repertório abrangente de trabalhos, os quais podem ser gratuitamente consultados.

O procedimento inicial partiu da escolha de uma pergunta-orientadora, pois, é a partir dela que os eixos de pesquisa, as palavras-chave e a permutação entre os conceitos principais podem ser definidos, sempre com o objetivo de abranger uma grande quantidade de periódicos científicos. Nesse sentido, a pergunta-orientadora desta busca bibliográfica foi “Como o aluno da licenciatura avalia sua formação docente?”. Ao todo, foram estabelecidos três eixos principais: 1) Discente; 2) Formação Docente; e 3) Universidade. A esses eixos foram acrescentados sinônimos exatos, termos similares, e variações de plural, de pontuação e de gênero. Desse modo, todas as palavras e as suas respectivas variáveis foram combinadas por

meio da utilização de dois operadores booleanos, “OR” e “AND”, empregados, respectivamente, para garantir a maior quantidade de resultados possíveis e para não destoar do foco da pesquisa. Cabe destacar que todas as combinações aplicadas na plataforma SciELO foram também aplicadas na Educ@, contudo, não houve divergências significativas entre elas, considerando, assim, apenas um dos arranjos. Essas estratégias estão organizadas nas tabelas a seguir:

Tabela 1: Resultados da Pesquisa Bibliográfica na Plataformas SciELO

Fonte	PICo	Total de trabalhos encontrados	Inclusão por Título	Inclusão por Resumo
SciELO	(Discentes OR discente OR estudantes OR estudante OR licenciandos OR licenciandas OR licenciando OR licencianda OR aluno OR aluna OR aluno OR alunos OR alunas OR ingressantes OR formandos OR formandas OR formando OR formanda OR alunos de licenciaturas OR alunas de licenciaturas OR aluno de licenciatura OR aluna de licenciatura) AND (formação inicial de professores OR formacao de professores OR licenciaturas OR licenciatura formação docente OR formação em educação OR formação inicial de professores OR formacao de professores OR licenciaturas OR licenciatura OR formação docente OR formação em educação) AND (universidade OR universidades OR Instituições de Ensino Superior OR Instituição de Ensino Superior OR Graduação OR Graduações OR Faculdades OR Faculdade)	92	23	11
SciELO	(Discentes OR discente OR estudantes OR estudante OR licenciandos OR licenciandas OR licenciando OR licencianda OR aluno OR aluna OR aluno OR alunos OR alunas OR ingressantes OR formandos OR formandas OR formando OR formanda OR alunos de licenciaturas OR alunas de licenciaturas OR aluno de licenciatura OR aluna de licenciatura) OR (trajetória acadêmica OR experiência acadêmica OR trajetórias acadêmicas OR experiências acadêmicas OR trajetoria academica OR experiencia academica OR trajetorias academicas OR experiencias academicas OR trajetórias OR experiências OR trajetorias OR experiencias OR relatos OR relato	4	-	-

	<p>OR análise sobre formação docente OR análises sobre formação docente)</p> <p>AND (formação inicial de professores OR formacao de professores OR licenciaturas OR licenciatura formação docente OR formação em educação OR formação inicial de professores OR formacao de professores OR licenciaturas OR licenciatura OR formação docente OR formação em educação)</p> <p>AND (universidade OR universidades OR Instituições de Ensino Superior OR Instituição de Ensino Superior OR Graduação OR Graduações OR Faculdades OR Faculdade)</p>			
SciELO	<p>(Discentes OR discente OR estudantes OR estudante OR licenciandos OR licenciandas OR licenciando OR licencianda OR aluno OR aluna OR aluno OR alunos OR alunas OR ingressantes OR formandos OR formandas OR formando OR formanda)</p> <p>AND ("formação inicial de professores" OR "formacao de professores" OR licenciaturas OR licenciatura formação docente OR "formação em educação" OR "formação inicial de professores" OR "formacao de professores" OR licenciaturas OR licenciatura OR "formação docente" OR "formação em educação")</p> <p>AND (universidade OR universidades OR "Instituições de Ensino Superior" OR "Instituição de Ensino Superior" OR Graduação OR Graduações OR Faculdades OR Faculdade)</p>	48	5	-
Total		144	28	11

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 2: Resultados da Pesquisa Bibliográfica na Plataforma Educ@

Fonte	PICO	Total de trabalhos encontrados	Inclusão por Título	Inclusão por Resumo
Educ@	(Discentes OR discente OR estudantes OR estudante OR licenciandos OR licenciandas OR licenciando OR licencianda OR aluno OR aluna OR aluno OR alunos OR alunas OR ingressantes OR formandos OR formandas OR formando OR formanda) AND (“formação inicial de professores” OR “formacao de professores” OR licenciaturas OR licenciatura formação docente OR “formação em educação” OR “formação inicial de professores” OR “formacao de professores” OR licenciaturas OR licenciatura OR “formação docente” OR “formação em educação”) AND (universidade OR universidades OR “Instituições de Ensino Superior” OR “Instituição de Ensino Superior” OR Graduação OR Graduações OR Faculdades OR Faculdade)	461	94	11

Fonte: Elaboração Própria

Sobre o processo de seleção dos textos, estipularam-se, previamente, alguns critérios de inclusão e exclusão dos artigos para que, ao fim dessa etapa, a análise se detivesse apenas nos textos relacionados ao tema de interesse. No que tange aos critérios de inclusão, existiam três: 1) Linguagem (textos escritos em português); 2) Sujeitos (alunos que cursavam licenciaturas); e 3) Metodologia (trabalhos que investigaram, a partir das experiências formativas e dos saberes docentes dos estudantes de licenciaturas, as práticas pedagógicas durante a graduação com o intuito de avaliar o processo de formação de professores nas universidades). É importante mencionar que dois parâmetros de inclusão foram considerados inicialmente, porém eles foram descartados após constatar que, caso fossem utilizados, o resultado final seria prejudicado pela ocorrência de poucos artigos. Tais critérios eram relacionados ao Recorte Temporal (textos publicados nos últimos 5 anos) e ao Campo (trabalhos que retratavam o processo de formação de professores exclusivamente em instituições públicas).

Em relação aos critérios de exclusão, foram instituídos dois, sendo eles: 1) Fuga do Tema (trabalhos com temática relacionada a áreas de atuação muito específicas e que discutiam situações singulares, utilizando linguagem e métodos técnico-científicos, como o ensino de

cálculo na matemática); e 2) Mudança de Foco (textos voltados, estritamente e isoladamente, à efetividade de projetos de extensão, de iniciação científica, de experiências com estágio supervisionado, e de disciplinas da graduação no decorrer da formação docente).

Com base nos procedimentos relatados até então, foram selecionados, ao todo, 144 artigos na plataforma SciELO e 461 na Educ@. Visando a demarcação dessas produções para que fossem relevantes à pesquisa e, posteriormente, à revisão bibliográfica e que fossem, também, congruentes com a temática proposta nesta monografia, assumiram-se dois métodos de apuração. O primeiro consistiu na escolha dos artigos conforme o título. Nessa etapa, foram apurados 28 textos no portal SciELO e 94 no Educ@. O segundo momento teve como fundamento a leitura do resumo, que resultou em 11 textos no portal SciELO e 11 no Educ@.

Após a leitura dos 22 artigos, verificou-se que somente 10 atenderam os procedimentos e os critérios pré-estabelecidos. Sendo assim, o próximo passo foi, no capítulo de Revisão Bibliográfica, resenhar cada texto, descrevendo seus pressupostos teóricos e suas conclusões sobre o panorama da formação de professores. A organização dos subcapítulos foi realizada com base na divisão por instituições: (4.1) Dados sobre a formação docente em instituições públicas e/ou comunitárias; (4.2) Dados sobre a formação docente em instituições privadas. No último capítulo desta monografia, o de Considerações Finais, esses 10 artigos serão retomados e será feita uma comparação geral entre eles. Além disso, serão criadas conexões entre os resultados desses textos com os dados do Questionário Discente, pois, dessa maneira, será possível visualizar como a formação docente foi retratada anteriormente tanto na UFRJ quanto em outras instituições de ensino superior e compará-la com o atual cenário que está sendo desenhado atualmente na e para a UFRJ.

3.2 Questionário

Como já mencionado anteriormente, esta monografia pretende analisar as percepções dos licenciandos concluintes da UFRJ sobre a sua formação docente. Essa investigação apoia-se nos resultados obtidos no “Questionário Discente”, elaborado pela Comissão de Avaliação e Monitoramento da Política Interinstitucional do Complexo de Formação de Professores da UFRJ. Procura-se, pois, dentre outros aspectos: 1) traçar o perfil dos licenciandos concluintes; 2) identificar as motivações que levaram os discentes a optarem pela licenciatura; 3) descrever as práticas pedagógicas realizadas durante os cursos, assim como o período e a regularidade dessas atividades, examinando como os saberes docentes são construídos academicamente pela perspectiva discente; 4) averiguar se as expectativas dos alunos no início da graduação foram

(ou não) atendidas; 5) investigar o nível de satisfação com a formação docente; 6) observar como os discentes avaliam sua trajetória formativa e se, com base nas suas experiências acadêmicas, eles se sentem preparados para atuar como professores; e 7) verificar as aspirações futuras dos discentes com relação à profissão docente.

O “Questionário Discente” integra a pesquisa “Complexo de Formação de Professores: Avaliação e Monitoramento da Política Interinstitucional”. É composto, ao todo, por 35 questões – a grande maioria era de preenchimento obrigatório, contendo tanto perguntas abertas quanto fechadas, além de questões com mais de uma opção de marcação. O questionário foi dividido em duas unidades: 1) Informações Pessoais e Ingresso (20 questões) e 2) Formação Docente (15 questões). Ademais, o questionário foi enviado aos licenciandos concluintes através do e-mail do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da UFRJ (SIGA/UFRJ) e contou com a colaboração do setor de Tecnologia da Informação e Comunicação da UFRJ (TIC/UFRJ) para a sistematização do questionário no sistema da UFRJ e a organização dos dados em tabelas e estatísticas simples. Para fins empíricos de pesquisa, foi definido como estudante concluinte aquele que tivesse 75% da carga horária necessária à integralização da licenciatura cursada. Cabe salientar que esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética do CFCH/UFRJ e está registrado na Plataforma Brasil.

Em relação aos respondentes, registraram-se 198 estudantes que responderam ao menos a uma questão. Entretanto, esse número não foi considerado em sua totalidade nesta monografia, devido à incompletude e à inconsistência das respostas: os 198 estudantes não preencheram todo o questionário; apenas 102 concordaram com o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE); e o número de respondentes que se mantiveram ativos não foi o mesmo a cada pergunta, isto é, a quantidade de questões preenchidas oscilou bastante do início até o final do preenchimento do questionário. Por tais motivos, tomou-se a decisão de estudar as respostas de 68 licenciandos, visto que, essa foi a quantidade que mais se manteve estável. Além disso, a pergunta “(11) Qual o seu curso de Licenciatura?” também obteve esse número de respostas, sendo um fator decisivo nessa escolha, pois ela funciona como indicador para estabelecer conexões entre as licenciaturas e saber se há alguma tendência docente, positiva ou negativa, em relação a algum curso específico.

Se compararmos a quantidade total de respondentes (198) com aqueles que foram selecionados para a análise (68), percebemos que o número diminuiu drasticamente. A situação se torna ainda mais complexa se compararmos esses valores com a quantidade de licenciandos que receberam o e-mail convidando-os para participar da pesquisa. Essa é uma problemática que vale ser destacada, pois tem implicações nas análises e nas conclusões a respeito do

questionário, na medida em que generalizações precisam ser cautelosas. Deve-se considerar, ainda, que é possível que os 68 licenciandos, que se dedicaram a responder a maioria das perguntas do questionário, talvez tenham tido uma relação particular com a universidade e/ou com a docência. Desta forma, é possível que os dados apresentem algum viés nesse sentido.

A escolha dos licenciandos como sujeitos tanto da revisão bibliográfica quanto do questionário foi motivada por alguns pressupostos teóricos, como a concepção de “saberes docentes” (TARDIF, 2002). O trabalho docente é considerado, nesta monografia, uma ciência que envolve múltiplos saberes. Esses saberes são múltiplos porque são (re)construídos individualmente e coletivamente durante a formação inicial, continuada e, principalmente, durante o próprio cotidiano da profissão. São saberes sócio-culturalmente contextualizados, vinculados às práticas docentes. Nesse sentido, pode-se afirmar que a realidade acadêmica e a escolar são contextos formativos que promovem situações de aprendizado e de (auto)reflexão, significando e ressignificando os saberes docentes. Diante do exposto, os licenciandos foram, então, escolhidos como sujeitos da pesquisa com o objetivo de entender, por meio da análise das experiências e das práticas pedagógicas ao longo da graduação, como a formação inicial vem contribuindo, positivamente e/ou negativamente, na constituição desses saberes docentes e qual é o impacto disso na identificação e na profissionalização docente.

Dentre as 35 perguntas deste questionário, foram selecionadas 27 questões para compor a análise deste estudo. A seleção destas questões foi realizada com base no recorte dos temas centrais deste trabalho, ou seja, dos assuntos que estariam em concordância com a pergunta que orienta este trabalho (“Como o aluno da licenciatura avalia sua formação docente?”) e que demarca seus objetivos. A tabela a seguir mostra os temas adotados e as perguntas do questionário associadas a eles:

Tabela 3: Recorte do “Questionário Discente”

Seleção Temática	Perguntas do “Questionário Discente”
(5.1) Perfil dos respondentes	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua faixa de idade • Qual sua cor/raça? • Qual é a sua identidade de gênero? • Você possui alguma deficiência? • Você cursou o Ensino Médio... • Atualmente você trabalha? <ul style="list-style-type: none"> ○ Se sim, atualmente você... • Durante o curso, em algum momento, você trabalhou? <ul style="list-style-type: none"> ○ Durante o curso, em algum momento, você trabalhou...

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qual o principal motivo para você trabalhar ou ter trabalhado ao longo do curso? • Você está estudando na instituição que gostaria (UFRJ)? • Qual o seu curso de Licenciatura? • Você teve que mudar as disciplinas de horário por algum motivo? • Em que momento você optou pelo curso de licenciatura? • Este curso foi sua primeira opção ao se inscrever no SISU? • Qual o seu principal motivo para cursar Licenciatura? • Logo após concluir o seu curso de licenciatura, você pretende...
(5.2) Expectativas ao ingressar nas licenciaturas	<ul style="list-style-type: none"> • Quais eram as suas expectativas em relação ao seu curso de licenciatura logo que ingressou? • O curso tem atendido/atendeu às suas expectativas?
(5.3) Práticas pedagógicas durante a graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Em que momento do curso você realiza/realizou as ações elencadas abaixo? • Com que frequência você participou de atividades/aulas relacionadas a...? • Os conhecimentos e vivências dos professores da Educação Básica estão/estavam presentes nas aulas? • Já fez estágio obrigatório? • A vivência no estágio obrigatório foi... • Já fez estágio não obrigatório em escolas? • Já participou do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)? • Você participou de ações de extensão em escola? • A vivência na ação de extensão na escola foi...
(5.4) Avaliação sobre a formação acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> • Em que medida você concorda ou discorda com a afirmação sobre as licenciaturas da UFRJ (“Me sinto preparado para atuar como professor(a) da educação básica”)?
(5.5) Grau de satisfação com a formação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Quão satisfeito(a) você está com a sua formação docente realizada na UFRJ?

Fonte: Elaboração Própria

Como pode ser observado acima, o processo de filtragem das perguntas do Questionário Discente foi pautado, essencialmente, na seguinte divisão temática: perfil dos respondentes; expectativas ao ingressar nas licenciaturas; práticas pedagógicas durante a graduação; avaliação sobre a formação acadêmica; e grau de satisfação com a formação docente. Esses cinco tópicos compõem os subcapítulos do quinto capítulo, o de Análise do Questionário Discente, e foram pensados com base nos objetivos-chave desta monografia, apresentados mais detalhadamente no início desta seção. A fim de que o estudo do questionário fosse realizado de maneira organizada e fosse, também, congruente com as premissas desta monografia, foi realizada a seleção das perguntas mais relevantes e, em seguida, elas foram correlacionadas aos assuntos pré-estabelecidos.

4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A busca das produções acadêmicas para esta revisão bibliográfica se deu a partir de duas bibliotecas digitais: Educ@ e SciELO. A metodologia utilizada nessa etapa, os objetivos-chave, os resultados encontrados e o processo de seleção de artigos foram explicitados no capítulo anterior. Aqui, será realizado o estudo detalhado dos 10 textos escolhidos para compor a Revisão Bibliográfica desta monografia. Esses textos estão dispostos em duas seções, de acordo com a instituição escolhida como campo de investigação dessas pesquisas: (4.1) Dados sobre a formação docente em instituições públicas e/ou comunitárias; e (4.2) Dados sobre a formação docente em instituições privadas. Por fim, no capítulo de Considerações Finais, os 10 artigos serão retomados com o objetivo de alinhar as suas conclusões principais com os dados do Questionário Discente.

4.1 Dados sobre a formação docente em instituições públicas e/ou comunitárias

Em “*O professor formador e o ensino de didática no curso de Geografia: a perspectiva dos alunos*”, Cruz e Campelo (2016) apresentam um retrato da situação e do tipo de formação em que as licenciaturas, consideradas aqui como espaços formativos da docência, se encontram. No que se refere aos pressupostos teóricos utilizados pelas autoras, destacam-se os conceitos da Didática (ROLDÃO, 2005), da articulação de conhecimentos (SHULMAN, 1986), e da prática docente (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

O primeiro considera a Didática como um sistema de dupla transitividade, visto que o ensino, sob o ponto de vista da mediação, e a aprendizagem estão numa constante inter/intra-relação; trata-se de um complexo emaranhado de saberes os quais envolvem múltiplos fatores, como os sujeitos envolvidos, os contextos, as experiências, além de diferentes perspectivas teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas, que acabam por influenciar o processo de ensino e aprendizagem. O segundo conceito está relacionado com o vínculo entre o conhecimento específico da disciplina em questão, o pedagógico e o curricular, que são inerentes ao processo de ensinar, além de constituir, de maneira articulada, o conhecimento profissional docente. Por fim, o terceiro traz as concepções sobre o conhecimento para a prática (preponderante durante a formação docente) e o conhecimento da prática (o aspecto fundamental que mais contribui para a profissão).

Cruz e Campelo (2016) escolheram, como campo exploratório, o curso de Geografia, tendo como foco principal o ensino de Didática e suas consequências na profissionalização de professores, a partir da visão dos discentes sobre a sua formação docente. A pesquisa, de

maneira mais ampla, contou com 14 cursos ofertados por três instituições de ensino superior (uma pública, uma estadual e uma privada) e aproximadamente 800 sujeitos. No entanto, para este trabalho em específico, as autoras realizaram um recorte que restringiu à análise de apenas 44 participantes (licenciandos que cursaram a disciplina de Didática e 70% das matérias previstas na grade curricular) do curso de Geografia de uma instituição pública federal localizada no Estado do Rio de Janeiro.

Sobre o perfil discente, constatou-se um equilíbrio de gênero, sendo o sexo masculino o de maior expressão (56,82%). Em relação à faixa etária, evidenciou-se o predomínio do público jovem solteiro (84,62%), entre 19 e 24 anos (79,54%). Devido a questões envolvendo trabalho e oferta de disciplinas, 70,45% dos licenciandos precisam estudar no período noturno. Sobre a trajetória escolar, 43,59% estudaram sempre em escola particular; 28,21%, sempre em escola pública municipal e/ou estadual; 17,95%, em ambas as redes; e 10,26%, sempre em escolas federais. No que tange ao mercado de trabalho, 91,71% revelaram que possuem renda própria, e, deste total, 45,45% estão associados a bolsas universitárias. Dos licenciandos que trabalham, 31,82% já atuam na área educacional. Sobre as necessidades que motivaram os discentes a trabalharem, sobressaíram: sustentar ou para ser mais independentes (48%); trabalhar para ajudar a família (38,10%); e sustentar a família (23,81%). Por fim, no que se refere à escolha pela profissão docente, 84,09% dos alunos relataram o desejo de ser professor; a maioria apontou a inspiração por algum professor da Educação Básica e o papel transformador da Educação como os principais motivos que os levaram à docência.

Conforme constatado por Cruz e Campelo (2016), dos licenciandos em Geografia, 90,48% cursaram a disciplina de Didática e 42,86% Didática Específica. A visão que os discentes demonstraram a respeito das concepções e práticas didáticas experienciadas durante o curso e das atitudes dos professores formadores para ensinar a docência foi, de maneira geral, positiva. Foi constatado o uso repetido de alguns adjetivos que caracterizaram a Didática: muitos licenciandos a classificaram como “importante”, uma vez que promove a “reflexão”; o “pensamento crítico” sobre as metodologias e práticas de ensino; e favorece a conexão entre os espaços formativos, ou seja, a “transposição” do conhecimento acadêmico para o escolar. Sobre os temas mais abordados, três se destacaram: teorias educacionais e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico da prática pedagógica (71,43%); planejamento curricular e de ensino (57,14%); e avaliação de ensino (66,67%). Sobre a metodologia de ensino aplicada pelos professores formadores, foi observada uma predominância de estratégias mais tradicionais e passivas: leitura e discussão de textos (85,71%); provas (61,90%); e seminários e/ou exposições orais (52,38%). Cruz e Campelo (2016) concluíram que a disciplina de Didática exerceu grande

influência nos licenciandos e que muitos se identificaram com ela, principalmente porque eles demonstraram entusiasmo e interesse em aprender a ensinar e, para tal, adquirir os saberes para a prática docente – 60% dos alunos consideraram os métodos e as técnicas como imprescindíveis.

Esses resultados se repetiram quando os discentes analisaram as aulas de Didática, expondo pontos positivos e/ou negativos desse processo. A grande maioria dos alunos (67%) avaliou de forma positiva a aprendizagem de métodos e técnicas de ensino. Houve também manifestações positivas acerca da relação professor-aluno. Nesse caso, muitos apresentaram entusiasmo ao relatar que as experiências prévias dos professores formadoras na docência e as discussões crítico-reflexivas sobre textos teóricos foram de extrema relevância, pois possibilitaram a contextualização e a transposição da docência. É importante mencionar que, segundo Cruz e Campelo (2016), esses resultados não representam uma superioridade da prática em oposição à teoria; na verdade, não existe binarismo, mas, sim, há um desejo dos alunos por uma interdependência entre essas duas esferas e um vínculo estritamente necessário entre a docência produzida no espaço acadêmico e no escolar.

Cruz e Campelo (2016) relataram que, no que se refere ao professor formador e suas influências na e para a aprendizagem da docência, 76,19% dos licenciandos apontaram que a maneira como seus professores ensina possibilita uma reflexão sobre a própria prática docente. Em outras palavras, a atuação do professor formador interfere diretamente nas diferentes concepções acerca do magistério; espera-se, inclusive, por parte dos alunos, que o docente os ajude a refletir sobre o que, para quem, por que e como ensinar. Além disso, Cruz e Campelo (2016) observaram que a grande maioria dos licenciandos valoriza a experiência prévia do professor formador na escola básica, pois se presume que haja, durante a trajetória formativa docente, uma análise crítico-reflexiva a respeito da realidade escolar, dos desafios e das possíveis soluções nesse contexto, assim como uma discussão sobre a aplicabilidade e a eficácia dos currículos e dos diferentes métodos de ensino.

Apesar dos licenciandos terem assumido uma postura muito crítica quanto ao papel do docente formador, apresentando pontos positivos sobre as suas práticas pedagógicas, foram narrados alguns pontos negativos que são de extrema relevância para avaliar a situação atual do processo de formação de professores. Como mencionado anteriormente, a problematização e a discussão fazem parte da construção da docência, e isso foi reconhecido, por muitos alunos, como aspectos essenciais para a sua formação. No entanto, os licenciandos narram que essa prática acontece de forma descontextualizada, ou seja, a abordagem teórica não tem contemplado a realidade escolar e seus diversos cenários. Ademais, Cruz e Campelo (2016)

afirmam que essa desarticulação está inserida também na própria atuação dos professores, pois a prática se contradiz com a teoria: “a maioria das aulas pouco servem na prática” (CRUZ; CAMPELO, 2016, p. 866). De acordo com as autoras, os licenciandos apontaram outros aspectos que contribuem negativamente para o cenário da docência, como, por exemplo, a extensa carga de conteúdo e a pouca participação dos alunos durante as aulas.

Em suma, Cruz e Campelo (2016) concluem que a formação docente se encontra fragilizada, visto que, apesar dos avanços perceptíveis no campo da Didática (muitos apontados pelos próprios licenciandos), existem sérios problemas nas licenciaturas, sendo dois os mais graves – a distância, incongruência entre a escola e a universidade; e a falta de conexão entre os múltiplos saberes da docência e suas dimensões teórica, técnica, social, humana e política. Isto é, foi constatado que importantes temas são abordados teoricamente durante as aulas nas licenciaturas, porém não expressam a diversidade da Didática e tampouco se relacionam com as realidades que envolvem a profissão docente, sendo o ensinamento dado aos discentes pouco expressivo para a prática.

Em “*Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores*”, Cruz (2017) destaca a definição de Didática proposta por Libâneo (2015), que a considera em seu aspecto humano, como um “campo epistemológico” que vincula os conhecimentos sobre ensinar, o método das formas de aprendizagem, e as associações entre o ensino e as práticas socioculturais, sendo essas três características alocadas, respectivamente, nas seguintes dimensões: epistemológica, psicopedagógica, e sociocultural e institucional. Nesse sentido, o objetivo da didática recai sobre ela mesma, sobre a própria prática docente, pois refere-se ao “processo de compreensão, problematização e proposição acerca do ensino” (CRUZ, 2017, p. 4).

Em outras palavras, a didática não se refere apenas ao saber ensinar, mas, sim, à razão de fazê-lo. Trata-se de um processo dinâmico de mediação: a didática se concebe no ensino e é por meio do ensino que ela é compreendida. É importante mencionar que a autora não restringe a Didática a uma área específica da Educação; Cruz (2017) a concebe tanto na sua esfera disciplinar quanto na profissional – teorias, escolhas metodológicas e conceituais, relação professor e aluno, contextos de aprendizagem e ensino, dentre outras práticas.

Cruz (2017) traz um panorama mais abrangente em comparação aos demais estudos já realizados pela mesma autora, uma vez que ela amplia o campo exploratório, investigando, assim, todos os 14 cursos de uma instituição federal de ensino superior localizada no Estado do Rio de Janeiro – em oposição às constatações de Cruz e Campelo (2016), que abordaram apenas o ensino de Didática no curso de licenciatura em Geografia dessa mesma instituição. Dessa

maneira, Cruz (2017) tem como objetivo verificar a atual conjectura das licenciaturas em geral e, para tal, coloca o ensino de Didática como o aspecto central de sua análise. Além disso, a partir das narrativas de licenciandos concluintes, a pesquisa pretende capturar as diferentes concepções acerca da docência as quais foram sendo (re)construídas durante os processos formativos, buscando compreender tanto as suas implicações para a profissionalização docente quanto as influências exercidas pelo professor formador e suas práticas pedagógicas no ensino e na aprendizagem da docência.

Ao todo, 14 cursos de licenciatura foram investigados por Cruz (2017): Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Artística, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química. A pesquisa contou com o apoio da equipe de sistema de gestão acadêmica de uma universidade pública federal localizada no Estado do Rio de Janeiro, a qual estimou aproximadamente 1053 sujeitos em potencial para esse estudo, porém, ao final do prazo estipulado para a entrega do questionário, 827 licenciandos participaram. Dentre esses 827, 419 responderam de forma completa tanto a primeira parte da pesquisa (o perfil do aluno) quanto a segunda (a avaliação do ensino de Didática), porém 408 responderam apenas a primeira parte, resultando, portanto, em apenas 40% de alcance. Filosofia (70%) e Química (68%) foram os cursos que obtiveram os maiores índices de contribuição, sendo Letras (27%) o menor.

Cruz (2017) planejou a primeira parte do questionário de forma a traçar o perfil dos estudantes de licenciaturas e sua relação com a docência. Foi constatado, contrariando os resultados obtidos por Gatti (2010), um equilíbrio entre os sexos (59,7% dos 827 estudantes se autodeclararam do sexo feminino). Ademais, trata-se de um grupo jovem (61% entre 19 e 24 anos) e solteiro (80,2%). No tocante aos turnos em que cursaram as disciplinas, predominou-se o período noturno (33,2%), seguido do turno da manhã (10%) e da tarde (3,0%). Muitos declararam cursar mais de um período, sendo 30,8% o número de alunos que cursaram os turnos da manhã e da tarde, e 16,7%, da tarde e da noite. Dentre os motivos que levaram os alunos a optarem por tais turnos, destacam-se dois: a oferta de disciplinas (51,8%) e o trabalho (34,6%). No que se refere ao ambiente acadêmico, 16,1% dos licenciandos fazem parte de projetos de iniciação científica, além de outras atividades como, por exemplo, monitoria (7,9%) e extensão (7,7%). Foi mencionada também, de maneira expressiva, a atuação em estágios (15,1% não obrigatório com remuneração e 7,5% não obrigatório sem remuneração).

Considerando a relação dos estudantes com a docência, 84,6% informaram o desejo em exercê-la. A análise das narrativas, retiradas das respostas abertas do questionário, indicou a preponderância de cinco razões motivadoras: o gosto e a identificação pela docência; o papel

social e transformador da educação; a vocação; a influência de familiares e/ou de professores; e, como último fator, a oferta de emprego. Embora o resultado tenha sido pouco expressivo, o fator da empregabilidade apresenta uma contradição: ao mesmo tempo em que a profissão docente é vista de maneira desprestigiada e, por conseguinte, pouco atrativa – 15,4% licenciandos declararam que não desejam atuar na profissão docente devido a condições de trabalho precárias, baixos salários, dentre outros fatores – há uma grande demanda pelo magistério, pois trata-se de uma área ampla, com vários campos de atuação tanto no setor público quanto no privado. Cabe ressaltar que muitos estudantes afirmaram que perderam o interesse pela docência durante a própria trajetória universitária, inclusive, houve relatos que apontaram a graduação como um fator desmotivador. Outros também expressaram um desejo pela pesquisa em detrimento da Educação Básica. Por fim, 30,8% disseram que já atuam profissionalmente na docência e, desse grupo atuante, os resultados mais significativos foram: 45,1% lecionam aulas particulares; 20,3% são professores em escola pública; 18,6% são professores em escola privada; e 14,8% atuam em curso livre de pré-vestibular.

Sobre a grade curricular das licenciaturas, foi constatada, após uma análise das emendas disponibilizadas pelo site da instituição, uma variedade no ensino de didática, o qual compreende, nesse caso, disciplinas específicas e gerais relacionadas à área de Educação, estágios supervisionados e práticas de ensino. Nessa instituição federal de ensino superior, há dois tipos de formação acadêmica: a específica, fornecida pelo instituto de origem do curso, e a pedagógica, em cooperação com a Faculdade de Educação. Conforme Cruz (2017), não se pode afirmar que estamos diante do modelo 3+1 (3 anos de bacharelado e um de licenciatura), pois trata-se, na verdade, de uma organização curricular que privilegia cursos específicos de licenciaturas, com diferentes objetivos formativos. Contudo, foi observado que o curso de Pedagogia ultrapassa essa especificidade, visto que a abrangência desse curso (o que inclui extensas disciplinas teóricas e cinco estágios supervisionados) “revela indícios de uma formação dispersa, fragmentada e com falta de aprofundamento conceitual e metodológico” (CRUZ, 2017, p. 1180).

Segundo Cruz (2017), os temas que receberam mais de 70% de indicação foram respectivamente: teorias educacionais e contextos das práticas pedagógicas; o campo da didática e a ação/reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem; planejamento curricular e de ensino; avaliações; e métodos e técnicas de ensino. Em contrapartida, acerca das preferências relatadas pelos discentes, destacam-se nesta ordem: métodos e técnicas de ensino; planejamento, questões de currículo, práticas reflexivo-críticas; e teorias educacionais. Esses resultados apontam que a docência é vista, pelos estudantes, como uma prática especializada

(RONDÃO, 2007), formada por uma multiplicidade de saberes relacionados ao conteúdo específico e ao pedagógico. Apesar do aspecto metodológico não ser o caminho para a docência, mas, sim, parte dele – pois se faz necessário pensar no como e no porquê ensinar – muitos licenciandos apontaram uma deficiência a respeito da prática docente, além da desarticulação com a Educação Básica, gerando, conseqüentemente, uma insegurança sobre como agir e como exercer a docência.

Além disso, Cruz (2017) constatou que, dentre as estratégias adotadas pelos professores formadores, a mais indicada foi a discussão sobre o conteúdo do texto (12 cursos mencionaram essa atividade, exceto Letras e Matemática). A segunda atividade mais mencionada foi a leitura de texto (8 cursos); a terceira, a exposição feita pelo professor (6 cursos); e a quarta, a discussão temática (6 cursos). Dessa maneira, Cruz (2017) concluiu que, embora existam vastas possibilidades no ensino de Didática, o texto ainda é muito utilizado. Os cursos os quais demonstraram variar suas estratégias foram: História, Pedagogia, Filosofia e Música. Em contrapartida, Educação Artística, Educação Física e Física foram os cursos que apresentaram o uso de apenas uma estratégia, a discussão sobre o conteúdo do texto.

Considerando os resultados obtidos nas pesquisas, Cruz (2017) expõe a importância de analisar a atuação dos professores formadores, pois a maneira como ensinam influencia diretamente na percepção dos alunos acerca da profissão docente e do próprio conceito da docência. Os discentes avaliaram seus professores de Didática em uma escala de 62,5% a 95,8%; houve uma aprovação acima de 70% em todos os cursos, exceto em Física (62,5%). Além disso, a pesquisa contou com a elaboração de 259 respostas abertas sobre o professor formador. A fim de refinar tais respostas e chegar a uma conclusão mais objetiva, Cruz (2017) as classificou em 5 temáticas: estímulo à reflexão e à busca de conhecimento profissional docente (102 respondentes); concepção de docência (69 respondentes); o que evitar na docência (27 respondentes); professor como referência (26 respondentes); e preparo dos professores (16 respondentes).

Apesar de 27 estudantes avaliarem negativamente seus docentes – muitos apontaram um “modelo às avessas” (CRUZ, 2017, p.1990), ou seja, as aulas não seriam condizentes com a própria teoria ensinada, além da falta de uma evolução a respeito do uso de tecnologias e práticas mais modernas – a maioria afirmou se identificar com seus formadores, destacando positivamente sua qualificação diferenciada, como também sua atuação crítico-reflexiva sobre a formação e profissão docente. Por fim, Cruz (2017) considera a figura do professor formador como um diferencial, visto que muitos licenciandos narraram que as estratégias didáticas elaboradas por ele determinam se a disciplina tem ou não valor, e, ao reconhecer o papel central

do docente, desenvolvem-se, de maneira mais fundamentada, o processo de formação e identificação docente.

Em “*Didática e práticas pedagógicas no ensino superior: a visão dos alunos de um curso de graduação em Ciências Biológicas*”, Dornfeld e Escolano (2009) investigaram as diferentes concepções dos licenciandos sobre o professor formador e sobre a docência. Com o objetivo de compreender quais foram as estratégias pedagógicas utilizadas pelo docente formador, bem como os seus conhecimentos e aptidões que, segundo os estudantes entrevistados, correspondem às características fundamentais de um bom professor, foi aplicado, em 2007, um questionário impessoal composto por 3 perguntas fechadas e 2 perguntas abertas. Esse questionário foi direcionado aos alunos do primeiro ano (ingressantes em 2007), do segundo ano (ingressantes em 2006), do terceiro ano (ingressantes em 2005), e do quarto ano (ingressantes em 2004) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Foram analisados, ao todo, 69 questionários. No que tange ao perfil discente, foram obtidos os seguintes resultados: 49 são do sexo feminino, 20 do sexo masculino, e 59,4% dos alunos se inserem na faixa entre 21 e 23 anos.

De acordo com Dornfeld e Escolano (2009), quanto às práticas pedagógicas mais experienciadas durante a formação docente, os licenciandos relataram a predominância do modelo expositivo: 50% dos alunos do primeiro ano; 90% do segundo e do terceiro ano; e 64,7% do quarto ano. O segundo tipo de aula mais mencionado foi o expositivo-participativo (50% do primeiro ano e 35,3% do quarto). No que se refere à estratégia didática que os licenciandos gostariam de ter sido mais utilizada, destacaram-se as modalidades discussão/debates (27,3% dos alunos do primeiro ano e 46,2% do segundo) e prática (31,8% dos alunos do primeiro ano e 30,8% do segundo). Cabe ressaltar que os estudantes do terceiro ano foram os que mais demonstraram interesse pela variedade no ensino: as metodologias discussão/debates e expositiva-participativa obtiveram, nesse caso, 46,2% e 38,5% respectivamente. Sobre os alunos do quarto ano, 41,2% gostariam de ter participado de discussões e debates; 29,4%, de aulas práticas; e 23,5%, de aulas do tipo expositiva-participativa. Por fim, em relação ao aspecto mais importante de um bom professor, “domínio de conteúdo” foi o tema mais indicado (68,2% dos alunos do primeiro ano; 84,6% do segundo, 64,7% do terceiro; e 76,7% do quarto); em contrapartida, o quesito menos mencionado foi “aspectos visuais da aula” (31,8% dos alunos do primeiro ano; 61,5% do segundo; 64,7% do terceiro; e 41,2% do quarto).

Após analisarem os questionários, Dornfeld e Escolano (2009) concluíram que, de acordo com os alunos, um bom professor é aquele que possui o domínio do conteúdo e da

prática (das diferentes estratégias de ensino). Além disso, a relação aluno-professor foi mencionada repetidamente. Nesse sentido, as autoras associaram os resultados obtidos aos conceitos de entusiasmo (BORDENAVE, PEREIRA, 2005) e conteúdo (ALCÂNTARA, 2006). No primeiro caso, “o segredo do bom ensino é o entusiasmo pessoal do professor, o qual vem do seu amor à ciência e aos alunos” (DORNFELD, ESCOLANO, 2009, p.383). Isto é, não se trata de uma relação fixa com papéis preestabelecidos, mas, sim, de uma relação que nasce de uma vontade do professor em aprender no e com o próprio processo de aprendizagem e de ensino, pois, assim, ele motiva a si mesmo e o aluno, para que juntos, em um vínculo baseado em afeto e engajamento, alcancem os propósitos intelectuais e morais da docência.

Ainda sobre a relação aluno-professor, muitos licenciandos também indicaram a variedade de estratégias de ensino e a inovação como diferenciais para a prática docente. Conforme Dornfeld e Escolano (2009), o professor que utiliza diferentes métodos consegue compreender melhor os alunos, suas habilidades e suas dificuldades, e são essas estratégias que impactam diretamente na aprendizagem. A maneira como as aulas são organizadas reflete a concepção sobre a docência, sobre o papel do educador e sobre a visão de mundo do próprio professor formador. Nesse sentido, o aprendizado se torna significativo quando os métodos, as técnicas e as tarefas são capazes de engajar os estudantes, formando, por conseguinte, um ambiente incentivador e desafiador que estimula a aprendizagem contínua e inacabada, características estas inerentes à docência.

No que se refere ao domínio do conteúdo, as autoras destacam a necessidade do professor dominar o conhecimento especializado tanto quanto o da cultura geral, visto que a docência não é uma ciência isolada. Caberia, portanto, ao professor conhecer o conteúdo além daquilo que está previsto na ementa a fim de se preparar para colocá-lo em prática, de esclarecer eventuais dúvidas dos alunos e de resolver qualquer problema que possa surgir durante as aulas. Contudo, ao mesmo tempo que os alunos valorizam o domínio técnico do professor – além de considerá-lo como a qualidade fundamental de um bom professor – criticam a sua didática. A grande maioria dos estudantes relatou a predominância de aulas expositivas, porém gostariam que fossem mais práticas e com discussões.

Segundo Dornfeld e Escolano (2009), “a preparação pedagógica do professor não constitui tarefa fácil” (DORNFELD, ESCOLANO, 2009, p.383). Quando o professor é considerado o elo central na aprendizagem e no ensino, excluem-se outros aspectos tão importantes quanto, como, por exemplo, o incentivo à prática continuada docente e a outros projetos que valorizem o magistério. Ademais, as autoras apontam outros dilemas que prejudicam a docência: “uma provável acomodação e temor de perda de status ou se não-

reconhecimento da importância da formação pedagógica” (DORNFELD, ESCOLANO, 2009, p.383). Assim, o processo de ensino e de aprendizagem, na verdade, é formado por mais de uma dimensão, sendo elas o professor, o aluno, o conteúdo e as variáveis ambientais (DORNFELD, ESCOLANO, 2009, p.384). Tais elementos estão em constante interação, alguns interferindo mais ou menos do que outros.

Em “*Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de licenciatura*”, Cunha (2001) investiga experiências que foram marcantes durante a trajetória acadêmica dos estudantes de licenciaturas, os quais também mencionaram os docentes atuantes nessas vivências. Esses professores foram também entrevistados a fim de analisar e de comparar a perspectiva desses dois sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas. Além disso, segundo a autora, trabalhar com as experiências é importante, no contexto da docência, pois a docência ultrapassa as barreiras teóricas, uma vez que é (re)definida pelas práticas pedagógicas nas universidades e nas escolas.

Cunha (2001) também aponta que a maneira como se ensina às vezes pode ser mais relevante do que o próprio conteúdo ensinado e, por isso, seria necessário entender essa subjetividade que envolve a docência. O processo de ensino e aprendizagem é “dependente da base material da sociedade” (CUNHA, 2001, p.104), ou seja, é marcado pelas relações sociais e é responsável pela formação da consciência dos sujeitos envolvidos, a qual associa o coletivo e o particular. Dessa maneira, a análise das atividades mencionadas não se restringe ao conteúdo, mas, sim, objetiva compreender as concepções sobre conhecimento e docência por trás delas. Ademais, Cunha (2001) revela a importância de avaliar se tais atividades podem ser chamadas de inovações, se elas são capazes de mudar o objetivismo moderno, de transformar o paradigma tradicional acadêmico e de atender às expectativas da sociedade atual.

Cunha (2001) entrevistou 11 professores de 9 cursos de licenciaturas (5 atuantes na Faculdade de Educação e 6 nas licenciaturas de conhecimento específico) de uma universidade pública da região sul do Brasil. Os resultados obtidos, levando em consideração a questão da inovação, mencionada anteriormente, apontaram algumas relevantes mudanças na e para a docência em relação ao conhecimento, à mediação, ao protagonismo do professor e do aluno, e à reconfiguração do tempo e do espaço.

Cunha (2001) relatou que, a respeito do conhecimento, muitos alunos correlacionaram a inovação ao sentimento de prazer e afeto. Essa satisfação teve origem nas relações feitas, pelo docente formador, entre teoria e prática – aspecto apontado como referencial acadêmico. Quanto aos formadores, estes afirmaram que o novo foi construído devido a experiências negativas que vivenciaram, durante a docência, como aluno e professor. Isso revelou que,

segundo Cunha (2001), “a matriz que os professores têm da docência tem raízes históricas e sociais” (CUNHA, 2001, p. 106). Em outras palavras, a docência é uma prática subjetiva e sempre inacabada, pois pode ser (re)significada a depender de múltiplos fatores, contextos e experiências.

Quanto ao protagonismo, Cunha (2001) concluiu que os estudantes afirmaram que, ao exercerem um papel ativo durante toda a sua formação, a realidade se tornou um referencial. As práticas citadas que valorizavam a autonomia estudantil foram desde a análise de documentos históricos até as visitas ao campo de trabalho. Esse aspecto está intrinsecamente relacionado com a ruptura com os paradigmas tradicionais, visto que ocorre uma redefinição do papel do professor e do aluno, além do conceito de tempo e espaço. A ideia de prática foi reconhecida, por muitos licenciandos, como um processo contínuo e inacabável; é a partir da reflexão sobre ela mesma que é possível aplicar diferentes instâncias de conhecimento as quais variam a depender da realidade em questão. Além disso, a integração entre conhecimento específico e a prática foi reiteradamente mencionada, sendo a prática apontada não somente como um guia, uma orientação, mas, sim, principalmente, uma “fonte de questionamento e produção” (CUNHA, 2001, p. 112).

Dessa maneira, a análise sobre a prática possibilita tentar o novo, e, se algo não der certo, não haveria problema em tentar outra vez. A possibilidade do erro, nesse caso, contraria as concepções prescritivas e tradicionais no ensino e na aprendizagem; ele passa, portanto, a ser considerado parte do processo de construção do saber, permitindo que o estudante se liberte para que possa experimentar “novas aventuras epistemológicas” (CUNHA, 2001, p. 113). Muitos alunos, inclusive, reconheceram que essas novas formas de se produzir conhecimento foram experiências inovadoras durante a sua formação docente.

É importante ressaltar que o protagonismo foi a categoria de análise mais citada e esse aspecto redefine as concepções de sujeito-objeto e de tempo-espaço. Segundo Cunha (2001), os estudantes relataram que “o significativo, para eles, foi viver uma outra forma de conhecimento compreensivo e íntimo” (CUNHA, 2001, p. 113). Ao se posicionarem como protagonistas no seu próprio processo de formação, os alunos, como sujeitos, se aproximaram do seu objeto de estudo, uma vez que fizeram parte de decisões, de produções criativas, de situações de reflexão sobre práticas situadas, de projetos que envolviam a prática, a pesquisa e a interação, entre outras vivências significativas. Assim, tais experiências redimensionaram a noção de tempo e espaço, pois, conforme Cunha (2001), as práticas pedagógicas não se resumiram às paredes das salas, mas as transpassaram; outros espaços foram legitimados, pelos alunos, como lugares de formação e aprendizagem. Em outras palavras, essa flexibilidade,

proporcionada pela autonomia e pelo protagonismo estudantil, possibilitou “novas conexões entre o saber e o viver” (CUNHA, 2001, p. 114).

Sobre o papel da universidade pública, foram citadas algumas características, como o espaço de formação continuada, a autonomia e o domínio do conteúdo específico. Segundo Cunha (2001), as narrativas dos professores indicaram que a universidade pública proporciona a construção, a reflexão e a reconstrução sobre a própria prática docente; é o lugar onde os sujeitos, os professores e os estudantes, possuem autonomia para juntos reconduzirem a profissão docente. O conhecimento sobre determinado conteúdo também foi considerado essencial, uma vez que é o “facilitador da condição de entender sua estrutura e as novas possibilidades de reordenação” (CUNHA, 2001, p.110) e faz parte da “relação ser, saber e fazer” (CUNHA, 2001, p.111).

A análise das narrativas dos estudantes entrevistados por Cunha (2001) também indicou que a docência é uma prática crítico-reflexiva em si mesma. Esse aspecto do (auto)conhecimento é fortalecido por meio do afeto, da cumplicidade entre o professor e o aluno. A mediação foi citada por muitos alunos como um fator impactante nas experiências formativas, pois operam não somente no campo da cognição, mas também no processo de redefinição das percepções sobre a realidade. Foi mencionado que o diálogo e a comunicação, ao integrarem as práticas pedagógicas, tornaram as experiências mais prazerosas, principalmente no que se refere à subjetividade e às metodologias interativas promovidas pela mediação. Além disso, os licenciandos e os professores formadores expuseram, ao narrarem sobre o processo de produção de conhecimento, duas dimensões: o compromisso com o trabalho e a responsabilidade política e social com o saber produzido na universidade.

Apesar de a maioria dos estudantes ter considerado tal parceria um aspecto positivo, muitos ainda resistem ao novo. Conforme os professores formadores, esse foi um dos maiores obstáculos durante as aulas, visto que há alunos que ainda se sentem inseguros quando as práticas pedagógicas tendem a se distanciar do tradicionalismo. Contudo, em geral, os resultados apontaram que os alunos são motivados por novas possibilidades; eles compreendem que é necessário ter uma formação mais diversificada, porque isso é exigido pelas mudanças tecnológicas, pela complexidade do trabalho docente e pela multiplicidade de realidades que podem ser enfrentadas nos diferentes campos de atuação no magistério.

Os professores entrevistados também admitiram que existem barreiras dentro do próprio departamento acadêmico: muitos, infelizmente, defendem que práticas inovadoras favorecem a indisciplina e irresponsabilidade dos alunos; outros declaram que inserir os licenciandos nas escolas não seria uma boa ideia, pois isso poderia atrapalhar os demais professores. Além dessas

dificuldades, foram relatados outros dilemas, como o extenso volume de trabalho e a solidão da profissão. Embora exista atualmente um maior diálogo entre a Faculdade de Educação e as Faculdades dos cursos específicos, a divisão curricular, as ementas e a maneira como os professores formadores ensinam não se manifestam de forma orgânica e interligada, impossibilitando, por conseguinte, a criação de espaços coletivos.

Em “*Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência*”, Felicetti (2018) aponta, inicialmente, o problema da incompatibilidade entre teoria-prática tanto na formação inicial de professores quanto no ambiente escolar. Nesse sentido, a autora introduz alguns motivos que poderiam justificar os grandes desafios enfrentados na licenciatura atualmente, como, por exemplo, o conceito de universalização presente em alguns documentos oficiais da educação. Segundo Felicetti (2018), essa ideia generalista, contida no Art. 205 da Constituição Brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação, trouxe alguns dilemas. O aumento expressivo dos alunos e, conseqüentemente, uma diversidade de perfis discentes, somadas à sobrecarga de responsabilidades sobre os professores são alguns dos pontos negativos abordados pela autora.

Conforme Felicetti (2018), ao professor exige-se mais do que ensinar; há outras questões a que os professores devem estar preparados – problemas sociais, familiares e, inclusive, sobre a própria comunidade. A dificuldade aqui apresentada não se insere no papel de gestor atribuído ao docente em si, mas, sim, na contradição entre aquilo que lhe é exigido e aquilo que lhe é servido. Isto é, ao passo que o professor tem que lidar com o aumento das habilidades requisitadas e, por conseguinte, a necessidade natural de aprimorar sua qualidade profissional, a desvalorização e o ambiente escolar precário o assombram. Isso também é um dos fatores que desestimulam novos discentes a escolherem a licenciatura e que afastam os egressos a permanecer nela.

A fim de investigar os obstáculos enfrentados na docência (as responsabilidades exigidas ao professor, incompatíveis com o próprio ambiente escolar e com o prestígio social dado a profissão), Felicetti (2018) construiu sua pesquisa a partir de duas indagações: Por que as pessoas escolhem a licenciatura ao ingressarem na universidade? Qual é o nível de (in)satisfação com a formação obtida e com o exercício da docência? Acerca da metodologia, a pesquisa teve cunho quantitativo com propósito explicativo.

No primeiro momento, com o auxílio do setor de protocolo da Instituição de Ensino em questão, foram reunidas as informações gerais dos licenciandos de Ciências Biológicas, Computação, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química que ingressaram em 2017, 2008 e 2009 em uma Instituição de Ensino

Superior Comunitária localizada na Grande Porto Alegre no Estado do Rio Grande do Sul, totalizando 1.254 alunos. Desse grupo, foram selecionados aqueles já graduados até o segundo semestre de 2012, resultando em 60 egressos, que foram organizados em dois grupos: os que tiveram bolsa ProUni (73,3%) e os que não usufruíram desse auxílio (26,7%). O retorno foi de 52 questionários, sendo 14 Prounistas e 38 não Prounistas. Sobre o conteúdo do questionário, Felicetti (2018) o elaborou com base em algumas temáticas: a escolha pela licenciatura (afinidades e habilidades, desafios, tempo, acesso e as representações sociais associadas à profissão docente); as dificuldades durante a formação acadêmica (materiais, inter-relacionais e de pré-requisitos); nível de satisfação (pessoal, social, oferta de trabalho, institucional e com os professores); e a possibilidade de fazer o mesmo curso.

Sobre o perfil dos egressos, Felicetti (2018) constatou que, dentre os 52 respondentes: 31 são do sexo feminino, sendo 23 não Prounistas e 8 Prounistas; 47 são brancos, sendo 34 não Prounistas e 13 Prounistas; e 34 estavam na faixa etária entre 18 até 24 anos, sendo 27 não Prounistas e 7 Prounistas. Em relação ao motivo pelo qual os egressos escolheram a licenciatura, o resultado de maior expressão foi o grupo da afinidade/habilidade, seguido dos grupos ‘desafios’, ‘aspectos sociais’, ‘tempo’ e ‘acesso’, respectivamente. É relevante mencionar que os resultados obtidos não indicaram uma diferença significativa entre os dois grupos, ProUni e não ProUni. Ademais, os dados anteriores confirmam que a escolha da área profissional está geralmente associada à personalidade dos estudantes e às suas experiências prévias, como também aos valores sociais inseridos no magistério.

Por fim, Felicetti (2018) observou que as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o processo formativo foram, respectivamente, os problemas materiais, os de pré-requisitos, e os inter-relacionais. O fato das dificuldades inter-relacionais estarem por último também reforça o aspecto social presente no campo da educação, obtendo, portanto, pouca expressividade no ponto de vista das adversidades. É interessante mencionar que as dificuldades financeiras tiveram relevância tanto no grupo dos Prounistas quanto nos grupos dos não Prounistas, desconstruindo um pouco as ideias de ‘facilidade’ e ‘baixo custo’ associadas normalmente ao magistério.

Em relação ao grau de satisfação dos egressos sobre sua formação profissional, Felicetti (2018) evidenciou que a opção mais frequente foi a satisfação social. Novamente, os resultados obtidos dialogam com as teorias de Feldman e Newcomb (1969), Valle (2006) e Brito (2007) – autores mencionados por Felicetti (2018) durante sua pesquisa – visto que esse nível de contentamento relaciona-se, intrinsecamente, com as motivações acerca da opção pela licenciatura, com a personalidade dos discentes e com o significado social vinculado e inerente

a própria educação. Isto é, esses resultados ratificam os dados anteriores sobre os fatores que influenciaram os egressos a escolherem o magistério (afinidades/habilidades, desafios e interesses sociais, respectivamente).

Sobre a atuação profissional, foi constatado que, dos 52 egressos, 36 trabalhavam no campo da licenciatura, sendo 13 Prounistas e 23 não Prounistas. Além disso, apenas 2 não estavam trabalhando (1 Prounista e 1 não Prounista) e 14 não trabalhavam na sua área de formação (todos não Prounistas). Quanto ao grau de satisfação, o maior percentual atingido correspondeu ao grupo ‘parcialmente satisfeito’, somando 30 respondentes (57,7%). Nesse sentido, Felicetti (2018) retoma a discussão da universalização como uma possível justificativa para tal resultado, visto que ao professor, atualmente, são exigidas grandes responsabilidades que, no final, tornam-se obstáculos diante do atual cenário profissional – sucateamento da docência, baixos salários, desvalorização dos professores, entre outros problemas.

Apesar da satisfação parcial a respeito da atuação profissional, 37 respondentes estão convictos de que optariam novamente pelo mesmo curso se pudessem começar de novo (16 respondentes escolheram a opção ‘definitivamente sim’ e 21 escolheram ‘provavelmente sim’). Esse resultado dialoga com os dados obtidos sobre a possibilidade de realização de algum curso após a graduação. Nesse caso, 19 egressos (36,5%) disseram que fariam o curso de especialização relacionado com a graduação, 13 (25%) não fariam especialização alguma e 5 (9,6%) fariam curso de especialização não relacionado com a formação. Esses dados revelam que os egressos priorizam e valorizam sua profissão, já que a maioria mostrou interesse em aprimorar sua formação acadêmica com a realização de especializações voltadas a ela.

Por fim, com base nos resultados analisados, Felicetti (2018) reafirma que o nível de contentamento com a formação e a atuação profissional está relacionada a múltiplos fatores, como, por exemplo, o perfil do egresso, o ambiente e o aspecto social. São essas características que caracterizam a própria docência e são inerentes a ela, uma vez que o professor é “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá” (TARDIF, 2007, p.23 apud FELICETTI, 2018, p.13).

Em “*Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência*”, Bolzan e Powaczuk (2017) fundamentam sua pesquisa com base no conceito de “cultura da colaboração”, aspecto determinante na formação do espaço institucional docente. Para elas, a docência é (re)construída através de “redes de interações e mediações colaborativas e partilhadas” (BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 109), uma vez que as vivências pessoais e profissionais, juntamente com a cultura institucional – entendida aqui como locus formativo e como “conjunto de ideias, crenças, teorias, normas, valores, ideologias e dimensões”

(BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 109), estas históricas e sociais – (re)organizam o saber e a prática docente em diferentes contextos.

Ademais, Bolzan e Powaczuk (2017) apontam que o processo de aprendizagem é permanente, inacabável e está presente ao longo da vida dos indivíduos. Ao mesmo tempo, trata-se de um processo mutável, pois varia a depender da realidade individual e coletiva de cada um, reforçando, a ideia de que a cooperação e a coletividade fazem intrinsicamente parte da docência. Partindo do pressuposto de que a educação é uma prática social, ocorre também uma interdependência entre os sujeitos e seus saberes, que aprendem uns com e sobre os outros, sendo, portanto, o intercâmbio um dos elementos cruciais para construir um espaço institucional onde o ensino, a aprendizagem, e todos os espaços formativos, dentro e fora da universidade, são questionados criticamente e sistematicamente.

Considerando a docência dinâmica e complexa, (re)construída a partir das múltiplas experiências vividas em múltiplas realidades, Bolzan e Powaczuk (2017), através de uma abordagem qualitativo-narrativa e de caráter sociocultural, buscaram compreender quais são as concepções sobre a aprendizagem docente (re)produzidas pelos discentes e pelos docentes e suas implicações no e para o processo formativo docente. O trabalho foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores dos cursos de Pedagogia e de Educação Especial, provenientes de uma universidade pública e de uma instituição de ensino superior comunitária.

Bolzan e Powaczuk (2017) entrevistaram, ao todo, 35 discentes e 39 docentes oriundos de uma universidade pública e de uma instituição de ensino superior comunitária do interior do Rio Grande do Sul. Dentre os alunos, 13 eram do curso de Educação Especial e 22 do curso de Pedagogia, oriundos, em ambos os casos, de diferentes semestres, desde o 2º até o 8º. A análise das narrativas foi pautada, após investigações preliminares, em duas categorias fundamentais: a aprendizagem docente e os processos formativos. No que se refere ao primeiro objeto de estudo, foi constatado que os discentes reconhecem a profissão docente como um ato simultâneo de aprender e ensinar, sendo, portanto, um continuum formativo. Dessa maneira, as autoras revelam a importância de observar as ações, as motivações e as proposições pedagógicas dos alunos e dos professores, pois elas refletem como eles pensam, aprendem e (re)formulam crenças e teorias, sendo as vivências, nesse caso, determinantes para a construção das definições de docência e, conseqüentemente, para as escolhas profissionais.

Nesse sentido, as autoras delimitaram dois grupos de docentes, a partir dos 39 entrevistados: aqueles com experiência breve e aqueles com extensa experiência. No primeiro grupo, foi constatado que o ingresso ao magistério superior foi motivado por

autodirecionamento; em contrapartida, o segundo grupo revelou a existência de necessidades de aprimoramento na profissão docente, devido a experiências progressas. Além disso, foram apontados os fatores da estabilidade e do tempo para pesquisa. No que tange aos discentes, foram encontradas algumas razões que os fizeram optar pela docência – dentre elas, destacam-se: a influência de professores na Educação Básica; a extensão de uma formação no magistério em nível médio (curso normal); e vocação. Especificamente no curso de Educação Especial, Bolzan e Powaczuk (2017) verificaram que, além do desejo de aproximação com esse grupo, às vezes por causa de questões familiares, muitos alunos consideram essa formação como “segunda opção formativa, que foi proporcionada em razão do ponto de corte ou mesmo pela existência de vagas remanescentes” (BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 121).

Acerca dos projetos políticos-pedagógicos e as conjecturas organizacionais que os orientam, Bolzan e Powaczuk (2017) relataram que, de forma geral, os cursos procuravam vincular a aprendizagem docente à pesquisa e à extensão, adaptando-a às exigências atuais. No entanto, a análise dos cursos de Pedagogia de ambas as instituições apresentou um caráter abrangente, universalizado, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Já no curso de Educação Especial constatou-se uma certa especificidade, um foco em relação a habilidades exigidas dentro da própria área. Além disso, foi verificado, nesse caso, a “implementação de estratégias para a flexibilização” (BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 114), como também mecanismos de adequação e integralização curricular. Dos 39 professores formadores entrevistados, todos manifestaram integrar atividades de pesquisa e extensão, o que indicou uma necessidade de investigar como essas experiências estão articuladas e como elas repercutem no processo formativo docente. Isto posto, as autoras concluíram que as licenciaturas demonstraram uma “relação singular” (BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 114), pois evidenciaram-se “diferenciações nos cursos investigados, considerando o foco a que se destina a formação, o perfil organizacional da instituição, bem como as estratégias pedagógicas relativas à concretização da matriz curricular estabelecida” (BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 114).

Em relação à participação nas atividades de extensão e naquelas que envolveriam práticas na área do magistério, Bolzan e Powaczuk (2017) descobriram que, dos 35 discentes, 21 já foram atuantes como professor, estagiário ou bolsista, tendo como destaque o projeto PIBID. Nesse aspecto, comparando as licenciaturas, os cursos de Educação Especial apresentaram resultados muito inferiores. Assim, as autoras constataram que, nos cursos de Pedagogia, acima de 58% dos licenciandos já estão inseridos no contexto escolar, ao passo que 54% dos alunos da Educação Especial não estão. Estreitando essa análise para o campo da

pesquisa, esse número é ainda mais expressivo: mais de 50% dos alunos da Pedagogia estão envolvidos nessa área e mais de 60% dos alunos da Educação Especial não.

Bolzan e Powaczuk (2017) concluíram que “a opção pela docência nem sempre é agregada” (BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 121). Em outras palavras, a aceção da docência não é naturalmente estabelecida, pois o seu sentido é (re)construído dinamicamente a partir dos diversos contextos e das experiências formativas a que os sujeitos estão expostos:

“A tomada de consciência acerca dos desafios impressos à profissão docente vai sendo paulatinamente construída a partir do modo como a arquitetura formativa é dinamizada, incidindo, dessa forma, sobre a produção de sentido e de significado acerca da profissão docente” (BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 121).

Ademais, as autoras destacam a importância da pesquisa e da extensão no processo de formação docente, visto que elas desenvolvem e fortalecem a profissão. Contudo, segundo os resultados obtidos, nem todos os cursos e nem todos os discentes estão participando dessas atividades, sendo este fato, inclusive, um aspecto que preocupa os professores formadores, como foi relatado por muitos nas entrevistas. Outra preocupação também foi exposta: a visão dos alunos sobre as licenciaturas. Nesse sentido, os docentes afirmaram que um dos desafios que os assusta é a concepção da docência como uma alternativa, uma segunda escolha e que isso afeta diretamente na maneira como os alunos se relacionam com a sua formação. Por fim, a licenciatura inconclusiva, inacabada e a necessidade de uma aprendizagem continuada foram questões também abordadas nas narrativas dos discentes.

Em “*As disciplinas pedagógicas na formação e na construção de representações sobre o trabalho docente: visões de alunos de licenciatura em química e física*”, Neto, Queiroz e Zanon (2009) buscaram compreender as diversas representações acerca da docência a partir da perspectiva de licenciandos que estavam inseridos em todas as fases da graduação. Isto é, foram selecionados alunos provenientes do início (segundo semestre), do meio (quarto semestre) e do final (oitavo semestre) da graduação a fim de investigar os diferentes saberes docentes e suas fontes.

A fim de compreender como as práticas didáticas durante a graduação interferiram na atuação profissional e analisar a influência da trajetória formativa na construção dos saberes e das identidades docentes, Neto, Queiroz e Zanon (2009) pediram que os estudantes redigissem um texto descrevendo suas experiências nos cursos de licenciatura e explicando quais delas são relevantes para o exercício do magistério. Ademais, os estudantes também deveriam relatar as suas expectativas sobre a sua futura atividade profissional, mencionando se ela irá se distinguir das vivências que tiveram no Ensino Médio.

Acerca dos respondentes, colaboraram 33 licenciandos da Unicamp (19 do segundo semestre e 14 do quarto) e 21 licenciandos da UNESP - Araraquara (todos do oitavo semestre). A escolha do perfil dos entrevistados foi motivada pela intenção de entender as concepções sobre a docência nos diferentes níveis de experiências formativas. Na verdade, em relação aos estudantes da Unicamp, soma-se a essa justificativa a reformulação curricular ocorrida a partir de 2006 (esses alunos foram os primeiros a aderirem ao novo currículo). Essa mudança foi considerada importante porque teve como proposta uma licenciatura integrada – um currículo em que as práticas e as disciplinas didáticas estão presentes logo no início do curso. Dessa maneira, Neto, Queiroz e Zanon (2009) pretendiam investigar se houve avanços satisfatórios no processo de formação docente, comparando a estrutura curricular precedente (do curso de Química - UNESP) com a configuração nova (do curso de Química/Física - Unicamp).

É interessante mencionar que, apesar do grupo dos estudantes da Unicamp estarem inseridos no plano de licenciatura integrada, eles apresentaram concepções divergentes sobre a imagem do professor, do aluno e das práticas pedagógicas. Esse fato foi extremamente relevante para o trabalho de Neto, Queiroz e Zanon (2009), visto que, ao analisarem narrativas de estudantes provenientes do início e do meio da formação, os autores conseguiram identificar a mudança dos saberes docentes. Assim, a formação inicial de professores exerce influência sobre a própria atuação docente à medida que práticas são vivenciadas e disciplinas são cursadas.

Neto, Queiroz e Zanon (2009), como já mencionado, evidenciaram divergências significativas nas respostas dos licenciandos acerca da relação professor-aluno e das práticas didáticas, devido às diferentes fases formativas (segundo, quarto e oitavo semestre) e configurações curriculares (currículo pragmático e currículo integrado) em que eles estavam inseridos. Por isso, os autores decidiram separá-los em três grupos: o grupo dos estudantes do segundo semestre de Licenciatura em Química/Física da Unicamp; do quarto semestre de Licenciatura em Química/Física da Unicamp; e do oitavo semestre de Licenciatura em Química da UNESP. Os dois primeiros grupos pertenciam ao currículo de Licenciatura Integrada.

De maneira surpreendente, o primeiro grupo, apesar de já estar cursando o currículo de Licenciatura Integrada, apresentou uma visão mais normativa e pragmática sobre a docência. Nesse caso, a maioria dos alunos atribuiu ao professor um caráter central, o elemento responsável por transmitir o conteúdo. A relação pedagógica foi, portanto, reduzida em comunicação vertical: o professor transfere o conhecimento e o aluno assimila. Alguns, inclusive, indicaram a necessidade do professor aprimorar constantemente o seu método de ensino para uma melhor compreensão do conteúdo. Além disso, foi observado que os licenciandos desse grupo se preocupam não somente com o saber docente, mas também com o

saber transmitir, como se a formação inicial funcionasse apenas como um ambiente técnico onde habilidades profissionais e procedimentos metodológicos são desenvolvidos.

Já o segundo grupo considera que a educação se dá por meio da interação professor-aluno, sendo o aluno um indivíduo ativo nesse processo. Não se trata aqui de transmitir conhecimento, mas, sim, de (trans)formar saberes. De acordo com esse grupo de respondentes, o processo de ensino e aprendizagem é construído através da colaboração e da relação entre o professor e aluno. Os alunos demonstraram que as técnicas, as metodologias e os recursos são importantes e que devem ser considerados, porém eles não exercem função essencial, não são indispensáveis. Nesse caso, é mais relevante se colocar no lugar do aluno para que seja possível entendê-lo e lidar com a diversidade, respeitando as particularidades, a realidade e o ritmo de aprendizagem de cada um. Por fim, houve também relatos que humanizaram a figura do aluno e que associaram o sentimento de afeto ao magistério.

Sobre, especificamente, a função da docência, o segundo grupo mencionou que ela está relacionada diretamente a aspectos sociais e políticos. Por tal motivo, as práticas pedagógicas devem estimular nos alunos atitudes de reflexão e autocrítica, objetivando neles o desenvolvimento de uma postura ativa socialmente e a formação de cidadãos capazes de transformar a realidade. Nesse sentido, muitos licenciandos também defenderam um ensino contextualizado, ou seja, pautado no cotidiano dos alunos. Todavia, os relatos apontaram críticas à abordagem curricular. Muitos respondentes afirmaram que as experiências durante a formação foram importantes para valorizar e repensar o propósito da educação, porém teceram críticas ao descomprometimento de alguns professores formadores diante de questões políticas e da falta de instruções para lidar com situações complexas do ambiente escolar. Isso revelou que, apesar da proposta de um currículo mais interdisciplinar e integrado, há muitos obstáculos a serem enfrentados ainda.

O terceiro grupo, proveniente de um currículo mais engessado, reconhece a necessidade de mudanças pedagógicas inovadoras, capazes de tornar o conhecimento mais integrado, mais diversificado e de fornecer discussões sobre como superar dilemas concretos da profissão. Muitos também mencionaram a importância do intercâmbio entre universidade-escola e da aprendizagem por investigação, pois essas práticas ajudam a compreender os contextos reais da atuação docente e a investigar a complexidade da profissão.

Ao serem perguntados sobre quais experiências foram marcantes durante a formação docente, os respondentes do terceiro grupo demonstraram uma visão altruísta e social a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Para eles, as vivências mais significativas da graduação e as que exercem grande influência sobre a sua atuação profissional foram, dentre outras:

disciplinas que abordaram a realidade do professor, trazendo diferentes situações-problemas para ambientar os licenciandos e aproximá-los da vida docente; discussões e orientações pedagógicas sobre diversas metodologias e uso de recursos para o planejamento de aula; disciplinas que exploraram o lado humano e individual do aluno, desconsiderando, assim, o professor e o conteúdo como figuras centrais da sala de aula; assuntos que influenciaram positivamente não somente nas práticas docentes, mas também nas culturais; e as avaliações construtivas dos alunos e dos professores que proporcionaram o desenvolvimento profissional.

Apesar do olhar otimista e do anseio por mudanças, alguns discentes do terceiro grupo criticaram fortemente a postura dos professores formadores e a maneira pela qual eles ministraram as disciplinas relacionadas à educação. Dentre os diversos aspectos negativos apresentados, destacam-se: a incongruência entre teoria e prática (os docentes criticavam práticas as quais eles próprios realizavam); a idealização de questões educacionais (deslocamento da realidade escolar); e licenciandos sendo tratados como simples observadores, exercendo pouco ou nenhum papel ativo na sala de aula. Assim, conforme os resultados analisados por Neto, Queiroz e Zanon (2009), os licenciandos veem o professor formador como aquele que “ao formar também se forma, compartilha; o que implica trocas e representações” (NETO; QUEIROZ; ZANON, 2009, p. 16). Em outras palavras, os discentes anseiam por docentes que não assumam uma postura autoritária e um ensino vertical, mas, sim que se coloquem também como aprendiz, orientando os alunos de maneira colaborativa para que eles se desenvolvam como indivíduos e profissionais da educação.

Em “*A preparação para a docência no ensino Fundamental na visão de licenciandos em Ciências Naturais e Ciências Biológicas*”, Macedo e Reis (2020) analisam as semelhanças e as diferenças entre dois cursos de licenciaturas, Ciências Biológicas (CB) e Ciências Naturais (CN). Devido ao caráter interdisciplinar da Ciência, Macedo e Reis (2020) defendem que lecioná-la, no nível fundamental, requer uma formação acadêmica e profissional própria, visto que, por abordar distintas áreas de conhecimento e assuntos voltados à juventude, prepara progressivamente os alunos para as disciplinas mais complexas. Entretanto, o cenário atual da formação docente não condiz com as necessidades mencionadas anteriormente, e foi isso que motivou Macedo e Reis (2020) a buscar os licenciandos e analisar seus percursos formativos.

Com o objetivo de compreender, com base nas perspectivas dos licenciandos, diferentes visões sobre o processo de formação docente e as exigências para lecionar a disciplina de Ciências (ou Ciências da Natureza, segundo os autores) no Ensino Fundamental, a pesquisa de Macedo e Reis (2020) contou com dois grupos de licenciandos: os estudantes de Ciências da Natureza (provenientes de uma universidade pública da região Centro-Oeste) e os estudantes

de Ciências Biológicas (provenientes da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG). Cabe ressaltar que os questionários e as análises do primeiro grupo foram retirados da pesquisa realizada por Reis (2016); os parâmetros e os instrumentos de pesquisa também se mantiveram os mesmos de Reis (2016) para estudar os novos dados, coletados do segundo grupo. Além disso, foram escolhidos respondentes que estavam cursando disciplinas pedagógicas voltadas ao ambiente escolar, como, por exemplo, as Práticas de Ensino e os Estágios Supervisionados.

Sobre a coleta de dados, somaram-se 58 licenciandos entrevistados ao todo: 38 depoimentos (cerca de 58% dos alunos inscritos em Ciências da Natureza) retirados do trabalho de Reis (2016) e 20 estudantes do segundo grupo (cerca de 67% dos alunos inscritos em Ciências Biológicas). No que tange ao conteúdo do questionário, realizaram-se itens abertos e fechados; no entanto, Macedo e Reis (2020) debateram apenas os itens fechados (62 tópicos objetivos). Por fim, os temas escolhidos pretendiam, dentre outros objetivos, traçar o perfil dos licenciandos; compreender as visões dos estudantes (provenientes de dois perfis diferentes da área de Ciências) sobre o ensino de Ciências da Natureza, principalmente a nível fundamental; avaliar as trajetórias formativas docentes e as práticas pedagógicas em curso; e averiguar as experiências durante a formação acadêmico-profissional e a escolarização.

Macedo e Reis (2020) iniciam sua análise reiterando o papel multifuncional do docente atualmente. A figura do professor multifacetado reflete também na função e nos saberes da própria docência, pois a complexidade que envolve o docente manifesta-se na exigência de uma formação abrangente, que envolve uma formação cultural como também uma formação científica. Nesse sentido, foram escolhidas as seguintes afirmações a respeito de como os licenciandos qualificam sua formação: contribui para a aquisição de cultura geral; contribui para conhecer a realidade da Educação Básica; reforça minha escolha pela carreira docente; prepara para o exercício profissional; e contribui para minha formação de professor de Ciências.

Sobre o aspecto cultural, Macedo e Reis (2020) constataram que, nos dois grupos, a maioria dos licenciandos concorda em algum nível – 94% dos estudantes de CN concordaram (40% totalmente) e 90% dos estudantes de CB concordaram (45% totalmente). Cabe ressaltar que, segundo os autores, o conceito de cultura transpassa as experiências culturais (visita a museus, galerias de arte, entre outras) com as quais os estudantes podem ter tido contato durante seu processo formativo; trata-se de questões socioculturais que abrangem a identidade e profissão docente.

Ao serem questionados sobre a relação do curso com a realidade da Educação Básica, 86% dos alunos de CN e 100% dos alunos de CB concordaram em algum nível. Neste caso, Macedo e Reis (2020) observaram duas divergências significativas. A primeira diferença

encontra-se no fato de que nenhum licenciando em CB manifestou desconhecimento em relação à realidade escolar; em contrapartida, 14% dos estudantes de CN distanciam-se de tal contexto (5% discordaram totalmente). A segunda diferença revela-se no grau de concordância entre os dois grupos: apenas 20% dos licenciandos em CB concordaram totalmente com a afirmação em questão, em oposição aos 50% do grupo de CN.

Entender a realidade da Educação Básica influencia positivamente no desenvolvimento profissional, e isso foi evidenciado por Macedo e Reis (2020). Os dois grupos acreditam, de maneira expressiva, que estão preparados para o trabalho docente: 92% dos licenciandos em CN concordaram (32% totalmente) e 95% dos licenciandos em CB concordaram (25% totalmente). Além disso, esses resultados são confirmados, de maneira congruente, quando Macedo e Reis (2020) analisam os dados sobre a contribuição do curso para a formação de professor de Ciências. Neste caso, as porcentagens dos dois grupos assemelham-se – 100% dos licenciandos em CN e 95% em CB apresentaram concordância (66% e 25% de concordância total, respectivamente).

No que tange à afirmação de que o curso reforça a escolha profissional pela docência, os resultados são: 79% dos licenciandos em CN e 65% dos licenciandos em CB concordaram em algum nível com a afirmação. De fato, tal assertiva leva em consideração aspectos subjetivos dos licenciandos, como as histórias de vida, as experiências escolares prévias, o ambiente social, características de personalidade, competências, hábitos, dentre outros. Talvez, esses foram os motivos pelos quais os licenciandos apresentaram uma ínfima concordância em comparação às afirmações anteriores.

A fim de que os fatores subjetivos não influenciassem muito nos resultados, principalmente acerca das análises das disciplinas de ensino, Macedo e Reis (2020) elaboraram afirmações que abordavam questões pedagógicas muito específicas, sendo elas: “possui carga horária suficiente de disciplinas de ensino (pedagógico)” e “relaciona o conteúdo das disciplinas de ensino (pedagógicas) com o Ensino Fundamental de Ciências”. De certa forma, os dados obtidos dos dois grupos foram semelhantes, mas cabem algumas observações.

Sobre a carga horária das disciplinas pedagógicas ser suficiente, os licenciandos em CN apresentaram maior contentamento: 89% concordaram com a assertiva (55% concordaram totalmente) em oposição aos 80% dos estudantes de CB (30% concordaram totalmente). Já a respeito da integração entre as disciplinas de ensino com questões relacionadas ao Ensino Fundamental de Ciências, os resultados foram ainda mais similares. Neste caso, quanto à concordância, 76% dos licenciandos em CN e 70% dos licenciandos em CB concordaram em algum nível; a conformidade total foi de 24% e 20%, respectivamente. Apesar da percentagem

de concordância ter sido relativamente alta nas duas proposições anteriores, é relevante perceber que houve uma diferença no grau de satisfação entre elas. Em outras palavras, no trabalho de Macedo e Reis (2020), os licenciandos aprovaram mais a distribuição da carga horária das disciplinas pedagógicas do que a forma como elas são relacionadas com o ensino de Ciências no Ensino Fundamental.

Apesar dos dados anteriores apontarem para um nível de concordância maior do que o de discordância, Macedo e Reis (2020) acreditam que seria inviável concluir taxativamente que a carga horária das disciplinas pedagógicas e a relação entre elas e o ensino de Ciências no Ensino Fundamental são suficientes, isto é, completamente satisfatórias. Por esse motivo, os autores decidiram formular afirmações que abordassem as duas temáticas anteriores de maneira específica. Em outras palavras, Macedo e Reis (2020) apresentaram aos licenciandos assertivas sobre o conhecimento do conteúdo nas áreas de Química, Física, Biologia e Geologia, a fim de compreender como a formação teórica é realizada, como a carga horária é distribuída, e como tais matérias são correlacionadas (ou não) com o ensino de Ciências a nível Fundamental.

Quando as áreas de conhecimento foram analisadas separadamente, Macedo e Reis (2020) conseguiram observar diferenças relevantes entre o grupo de CN e o de CB. Como mencionado anteriormente, os licenciandos em CN demonstraram que estão mais preparados para a atividade docente no Ensino Fundamental. Sobre a preparação e aquisição teórica de todas as áreas, 50% dos estudantes de CN concordaram com essa afirmação (37% totalmente e 13% discordaram). No entanto, tal grupo revelou alguns descontentamentos, relacionados, principalmente, aos conteúdos da Biologia e da Geologia. Ao analisarem a carga horária das disciplinas e ao compará-la com o grau de concordância/discordância das outras afirmações do questionário, Macedo e Reis (2020) constataram um aumento considerável no nível de discordância. Acerca da carga horária de Química, Biologia, Geologia e Física, os estudantes de CN demonstraram, em algum grau, os seguintes percentuais de discordância: 16%, 34%, 42% e 18%. Esses resultados foram congruentes com aqueles obtidos por Reis (2016):

“A autora evidenciou que esse descontentamento está relacionado com os estágios supervisionados desses licenciandos que, ao chegarem nas escolas campo de estágio, relatavam se deparar com um currículo de ciências biologizado e com uma abordagem tradicional” (MACEDO; REIS, 2020, p. 13).

Os licenciandos em CB também expressaram insatisfação a respeito da carga horária das disciplinas de Química, Biologia, Geologia e Física. Contudo, em comparação ao grupo de CN, as percentagens foram ainda maiores: 60%, 10%, 70% e 65%, respectivamente. Evidentemente, como já era esperado, a percentagem de discordância sobre a carga horária da

disciplina de Biologia foi inferior, visto que ela faz parte da essência do curso de CB. Talvez, a questão mais relevante, neste caso, encontra-se no elevado nível de descontentamento com as demais áreas de conhecimento, indicando, portanto, uma deficiência na interdisciplinaridade entre os conhecimentos que envolvem a área de Ciências como um todo.

Sendo assim, com o objetivo de compreender mais a fundo a opinião dos licenciandos sobre a integração curricular dos seus respectivos cursos, Macedo e Reis (2020) elaboraram as seguintes afirmações: estabelece a relação entre as disciplinas de ensino (pedagógicas); estabelece a relação entre as disciplinas de Química, Física, Biologia e Geologia; aborda a interdisciplinaridade (integração) entre as áreas de Química, Física, Biologia e Geologia; e demanda a construção de planejamentos de aulas interdisciplinares para o Ensino Fundamental de Ciências. De uma maneira geral, os resultados foram compatíveis com as contestações realizadas anteriormente. Quando as assertivas são analisadas mais detalhadamente, os resultados são um pouco preocupantes, pois ratificam o caráter segmentado em que as licenciaturas se encontram e apontam demandas urgentes.

A afirmação de que a organização curricular estabelece a relação entre as disciplinas pedagógicas foi a que recebeu os maiores indicadores de concordância – 89% do grupo de CN e 80% do grupo de CB concordaram em algum nível. Sobre a relação entre as disciplinas de Química, Física, Biologia e Geologia, houve uma queda significativa no grau de concordância. Foi observado, neste segundo caso, que 68% dos estudantes de CN e 60% dos estudantes de CB demonstraram concordância. O cenário torna-se ainda mais assustador quando são analisados os dados sobre a existência da integração entre as áreas de Química, Física, Biologia e Geologia: 58% do grupo de CN e 40% do grupo de CB concordaram com essa declaração. Portanto, segundo Macedo e Reis (2020), as relações entre as disciplinas de ensino e as de conteúdo específico foram as mais visíveis, sendo a primeira relação àquela que recebeu mais destaque dos respondentes. Todavia, quanto à abordagem de integração entre as áreas de Química, Física, Biologia e Geologia, Macedo e Reis (2020) concluíram que existe, sim, uma relação entre as matérias de conhecimento específico, mas elas não envolvem explicitamente a questão da interdisciplinaridade.

A segunda maior percentagem de concordância é a da quarta declaração (demanda a construção de planejamentos de aulas interdisciplinares para o Ensino Fundamental de Ciências). Ao analisarem tal afirmação, Macedo e Reis (2020) verificaram que 84% dos estudantes de CN e 55% dos estudantes de CB concordaram com a carência de integração entre a formação docente e a realidade escolar, com foco no ensino de Ciências no Ensino Fundamental, indicando, assim, a necessidade de mudanças imediatas na estrutura das

licenciaturas. A fim de reverter essa situação, Macedo e Reis (2020) defendem que uma das possíveis soluções seria a construção de momentos específicos na grade curricular, como, por exemplo, a elaboração de projetos, para que, visivelmente e de maneira integrada, “a temática da interdisciplinaridade possa ser vivenciada, experimentada e projetada por professores e licenciados ao longo do curso, num movimento de diálogo...” (MACEDO; REIS, 2020, p. 14).

Em suma, ao comparar as avaliações dos licenciandos acerca da integração curricular, Macedo e Reis (2020) concluíram que a abordagem interdisciplinar se consolida mais nas disciplinas pedagógicas do que nas de conhecimento específico. Conforme os autores, uma das possíveis explicações está relacionada à forma como tais disciplinas são conduzidas na formação docente. Nas disciplinas de conteúdo, a perspectiva interdisciplinar se concentra na figura do docente, aquele que faz alusão a “exemplos e/ou fatos de outras áreas para enriquecer/ampliar a construção do conhecimento em sala de aula” (MACEDO; REIS, 2020, p. 14). Já nas disciplinas de ensino, a integração se estabelece através da prática em si, a qual se constrói de forma estruturada e organizada nas atividades pedagógicas. Por tal motivo, Macedo e Reis (2020) defendem uma mudança no currículo das licenciaturas que fornecesse aos estudantes oportunidades de atuação docente, de experiências interdisciplinares, pois essas atividades têm impacto na visão que eles têm sobre a docência.

Macedo e Reis (2020), ao analisarem os posicionamentos dos licenciandos de Ciências Naturais e Ciências Biológicas sobre as abordagens do conteúdo e as metodologias, apresentaram alguns questionamentos a respeito da figura do professor formador. No primeiro momento, os dados do questionário revelaram que, de forma consensual, os estudantes acreditam na importância da abordagem interdisciplinar, e isso ficou ainda mais evidente quando observado o grau de discordância da afirmação “deve abordar conceitos de Física, Química, Biologia e Geologia separadamente em séries diferentes”: 76% dos estudantes de CN e 85% dos estudantes de CB discordaram em algum nível. Em outras palavras, segundo os discentes, o ensino de Ciências não pode ser realizado isoladamente, considerando, assim, o enfoque interdisciplinar como fundamental à formação docente. Todavia, os discentes apontaram claramente, nas demais declarações do questionário, a deficiência e, conseqüentemente, a necessidade urgente de uma integração entre áreas da Ciência durante a sua graduação.

Nesse sentido, Macedo e Reis (2020) encontraram duas problemáticas: o foco no ensino de Biologia e a falta de integração entre o contexto acadêmico e o escolar. Sobre a afirmação “o estudo de conceitos biológicos deve corresponder a 75% ou mais do currículo de Ciências”, os dois grupos discordaram consideravelmente – 53% dos estudantes de CN e 65% dos

estudantes de CB demonstraram discordância em algum grau. Isso denota que o ensino de Ciências ainda prioriza a Biologia e gera, por conseguinte, algumas indagações sobre o docente em formação e sobre o docente formador.

Segundo Macedo e Reis (2020), o conhecimento biologizado causa preocupações acerca da abordagem interdisciplinar (ou a ausência dela) a qual os licenciandos hoje possuem e o impacto disso quando forem atuar como docentes futuramente. Talvez, a maior reflexão, nesse caso, envolve o docente formador, visto que a necessidade de integração, relatada pelos estudantes, pode ser fruto das experiências vividas por eles durante a graduação ou pior, da mera repetição de discursos e de práticas pedagógicas de seus professores acadêmicos. Os dados obtidos a partir da afirmação “exige a transposição do conhecimento acadêmico em conhecimento escolar” reforçam os questionamentos anteriores, tornando essa situação ainda mais agravante. A respeito da transferência do saber acadêmico para o escolar, 87% dos licenciandos em CN e 95% dos licenciandos em CB admitem que isso precisa estar inserido no conteúdo e nas abordagens metodológicas da graduação.

Especificamente sobre a formação de professores, Macedo e Reis (2020) elaboraram duas assertivas: “para lecionar no Ensino Fundamental de Ciências basta saber o conteúdo a ser ensinado” e “deve exigir formação docente específica em Ciências da Natureza”. A abordagem conteudista foi desaprovada quase que unanimemente – 92% dos estudantes de CN e 100% dos estudantes de CB demonstraram discordância em algum nível – o que comprova a ideia de que, para os licenciandos, os saberes específicos da área de formação devem interligar-se às disciplinas de ensino e às atividades pedagógicas, pois entender e experimentar tais práticas formativas fazem parte da própria construção docente. Em relação à segunda declaração, a maioria dos estudantes entende que lecionar a disciplina de Ciências demanda uma formação docente específica na área de Ciências da Natureza – 92% dos licenciandos em CN e 70% dos licenciandos em CB concordaram em algum nível – atribuindo, portanto, um aspecto profissional e especializado ao magistério.

Por fim, Macedo e Reis (2020) destacam críticas à formação docente e ao professor formador relatadas pelos licenciandos nos diálogos informais e durante o preenchimento do questionário. Tais pontos negativos confirmam o posicionamento de que a docência não se restringe ao domínio de conhecimentos específicos, à priorização de um saber em detrimento de outros. Nesse sentido, foi mencionado, algumas vezes, o distanciamento do professor formador com a Educação Básica; muitos não teriam contato com atividades pedagógicas e, por conseguinte, concentravam suas aulas na graduação em *slides* e em apresentações unilaterais. Diante disso, Macedo e Reis (2020) atestam a necessidade de reexaminar as

matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas, principalmente em relação às metodologias e às abordagens conceituais, pois é a partir de interpretações crítico-reflexivas sobre os currículos e, inclusive, sobre os documentos oficiais que a docência é compreendida em sua complexidade e multidisciplinaridade.

4.2 Dados sobre a formação docente em instituições privadas

Em “*Formação inicial docente: vivências e necessidades percebidas por licenciandos*”, Sampaio e Stobaus (2017) destacam, inicialmente, a importância da formação inicial de professores. Segundo os autores, na fase de socialização (quando os licenciandos são introduzidos a diferentes contextos e situações que eles podem enfrentar durante sua atuação docente), para que múltiplas experiências sejam vividas, é necessário que a formação docente ofereça interações com as escolas básicas e entre os próprios cursos de licenciaturas. É por meio dessas relações que os licenciandos adquirem conhecimento sólido para entender o dinamismo social da docência e se prepararem para os diversos cenários e responsabilidades que ela pode assumir.

Sampaio e Stobaus (2017), ao fazerem alusão a Nóvoa (2013), relatam que a formação inicial é um período frágil, pois ocorre a transição aluno-professor. Por tal motivo, é importante que esse processo seja sólido e “que tenha como referências lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura docente” (SAMPAIO; STOBAUS, 2017, p.5). Em outras palavras, uma abordagem que envolve demandas formativas concretas do professor é de considerável relevância, principalmente quando o futuro docente se depara com situações que podem servir de desestímulo para seguir na área, como a desvalorização da classe, a indisciplina dos alunos e as condições de trabalho precárias. Ao mesmo tempo que os contextos reais de formação podem desmotivar os licenciandos, eles também servem como uma ferramenta de aprendizagem, de desenvolvimento profissional e de prevenção da insatisfação docente; por isso, os discentes devem ser acompanhados e orientados durante toda a licenciatura e, principalmente, no período de estágios.

Com o objetivo de analisar as experiências durante a formação docente e, consequentemente, as necessidades nela percebidas, Sampaio e Stobaus (2017) desenvolveram um estudo qualitativo com base em um questionário com perguntas abertas destinado aos licenciandos que estavam cursando o último período de Pedagogia, Letras e Educação Física de uma instituição de ensino superior privada do Paraná. A pesquisa contou com 68 estudantes,

cujo perfil obtido foi: 1) predominância do sexo feminino (53 alunos); 2) a maioria está inserida na faixa etária entre 19 e 46 anos; e 3) nenhum aluno tinha atuado como professor titular.

Em consonância com os resultados das pesquisas abordadas anteriormente neste trabalho, o sentimento de vocação também esteve presente como justificativa para escolher a área de atuação e permanecer nela – alguns respondentes, ao descreverem suas experiências e influências na escola e na faculdade, utilizaram, por exemplo, algumas palavras como ‘amar’, ‘gostar’ e ‘prazer’. Além disso, foi constatado que as relações sociais foram relevantes durante o processo de formação. Nesse caso, alguns alunos revelaram que houve um bom relacionamento uns com os outros e que as interações possibilitaram futuros trabalhos em conjunto, novas amizades e a aquisição de conhecimentos. Portanto, a partir desses dados, pode-se concluir que a docência envolve um senso de identidade profissional (baseado na personalidade dos estudantes e nas experiências durante a formação escolar e acadêmica) e um aspecto social que reflete a própria função do magistério.

Sampaio e Stobaus (2017) observaram que os alunos entrevistados entendem a importância do estágio supervisionado como parte de seu desenvolvimento profissional, uma vez que estabelece a troca de vivências com os professores já em exercício e o contato com o próprio ambiente de atuação e, conseqüentemente, com os obstáculos nele inseridos. Segundo os respondentes, o período de estágio proporcionou: a integração com a realidade docente, vivências úteis para a formação, a possibilidade de aprender com os próprios alunos no contexto escolar, e a valorização da própria profissão. Entretanto, Sampaio e Stobaus (2017) receberam relatos sobre o afastamento entre teoria e prática. Essa fragmentação foi relatada pelos licenciandos como um aspecto negativo da sua formação inicial, uma vez que eles se depararam com uma aprendizagem desconexa com a escola, uma teoria não condizente com as práticas docentes necessárias e uma licenciatura básica, ou seja, que não engloba as diversas facetas que o magistério pode assumir. Por fim, foram apontadas outras dificuldades, como a falta de experiência com portadores de deficiências e com a conclusão de algumas disciplinas durante a graduação.

Acerca da organização curricular dos cursos de licenciatura, Sampaio e Stobaus (2017) observaram que a avaliação dos respondentes foi majoritariamente negativa. Para muitos, o distanciamento entre teoria e prática está presente na distribuição irregular das disciplinas – às atividades práticas geralmente são atribuídas pouca carga horária. Além disso, os licenciandos revelaram alguns desejos, como a inserção de mais de um ano de formação, o aumento do tempo de estágio, e foco no ensino da didática e nas práticas docentes.

Sampaio e Stobaus (2017) descobriram um sentimento de insegurança nos licenciandos, relacionado ao desprestígio profissional, à indisciplina dos alunos e ao ambiente de trabalho conturbado da sala de aula. Conforme os autores, esse desânimo pela docência pode e deve ser evitado por meio do acompanhamento e da orientação durante a formação inicial, principalmente no decorrer do estágio pedagógico. Todavia, o cenário acadêmico revela estar na contramão do que seria o ideal. A maioria dos entrevistados disse que a relação com os professores supervisores do estágio e com os professores das escolas foi superficial; muitos alunos relataram que, por não valorizarem a própria profissão, os professores não oferecem apoio aos futuros colegas de trabalho. Ademais, foi dito que as relações não são harmoniosas e tampouco receptivas, contrariando um dos propósitos da educação – a criação de comunidades de aprendizagem. Sobre os professores de prática de ensino, os licenciandos demonstraram que sua preparação foi prejudicada, visto que, sem um acompanhamento direto, não souberam lidar com algumas dificuldades do estágio.

Em “*A formação do professor nos cursos de licenciatura: o que dizem os professores*”, Romanowski (2017) apresenta uma análise sobre a formação inicial docente a partir da perspectiva dos professores da Educação Básica e dos licenciandos. A fim de identificar as atuais necessidades dos cursos de licenciaturas, considerando como cerne do estudo a integração entre a universidade e a escola básica, a autora utiliza como referência os dados obtidos da pesquisa “Formação inicial de professores: a relação universidade e escola nos cursos de licenciatura” – elaborada pelo Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos” do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Paraná.

Romanowski (2017) trata da interação entre a universidade e a educação básica com base na visão dos professores sobre as suas experiências durante a graduação em licenciatura. A fim de investigar os atuais dilemas da formação e do exercício docente, foram entrevistados, via questionário, 70 professores da educação básica e 15 licenciandos que já atuavam como professores. A metodologia aplicada na pesquisa foi de cunho qualitativo e foi guiada por duas questões-problemas: “Quais são os indicadores dos professores da educação básica sobre sua formação inicial e quais se expressam em suas práticas docentes realizadas na escola?”.

Em relação ao perfil dos licenciandos e dos professores da educação básica, foram adotados os seguintes critérios: um número mínimo de indivíduos que atuavam em cada segmento (professores e coordenadores, por exemplo); participação de docentes iniciantes (entre 1 a 5 anos de experiência), experientes (entre 5 a 20 anos de experiência), e em fim de carreira (mais de 25 anos de experiência); professores que desempenhavam suas funções em centros urbanos e escolas de bairro; e alunos de diferentes licenciaturas.

Romanowski (2017) observou que o desejo por uma formação que refletisse sobre as práticas pedagógicas foi amplamente relatado pelos professores e estudantes entrevistados. Nesse sentido, foram feitas críticas a respeito das aulas e das disciplinas da graduação, como também dos estágios obrigatórios. Dentre outras experiências negativas, ressaltam-se: muita teoria em detrimento da prática dentro da sala de aula e, principalmente, nos estágios; a teoria é ensinada muitas vezes de maneira utópica, não refletindo a realidade docente e, por conseguinte, não oferecendo subsídios suficientes para lidar com as adversidades e situações complexas da docência; e a existência de uma formação docente cujo foco não está em dar aulas e na atuação, na postura do professor. Cabe ressaltar que, segundo Romanowski (2017):

“Os depoimentos não se referem apenas ao estar experimentando e vivenciando situações práticas, mas a conhecimentos sobre a prática, sobre as situações reais, cotidianas, casos advindos da prática. Os depoimentos não indicam que gostariam de “receitas” [...]. Ao contrário, buscam envolvimento na compreensão da prática”. (ROMANOWSKI, 2017, p. 17)

Romanowski (2017) observou que, apesar de muitos depoimentos destacarem a importância de “dar aulas”, alguns respondentes foram além disso. Neste último caso, a função do docente transpassaria, assim, o perímetro da sala de aula, englobando, inclusive, funções administrativas, diretoria, e projetos escolares. Portanto, segundo Romanowski (2017), a integração escola-universidade precisa ser ampliada, uma vez que “a sala de aula é apenas uma unidade na escola e nos sistemas escolares” (ROMANOWSKI, 2017, p. 18).

De acordo com Romanowski (2017), os entrevistados consideraram o conhecimento obtido na formação inicial como elemento fundamental. Todavia, a maneira como o ensino e a aprendizagem foram estabelecidos foi muito criticada, pois, segundo os entrevistados, houve a predominância de práticas voltadas unicamente à transmissão-assimilação de conteúdos, dissociadas das vivências prévias dos alunos e de outras disciplinas que seriam igualmente relevantes para a formação docente.

Por um lado, os respondentes exaltaram o domínio do conteúdo dos professores formadores, afirmando, por exemplo, que sem o conhecimento nada se pode fazer, uma vez que ele sempre está presente e funcionando; por outro lado, a falta de intertextualidade, a separação entre teoria-prática e a fragmentação dos saberes docentes foram apontados como aspectos negativos da formação inicial. Romanowski (2017) constatou que alguns professores afirmaram que o conteúdo é o cerne da formação docente; outros defenderam que o conteúdo é importante, mas que deve também estar interligado à prática contextualizada e atualizada. O interessante, neste caso, é que ao mesmo tempo em que existiram relatos que consideravam o conteúdo segundo uma perspectiva extremista, o oposto disso também existiu. Certos professores

relataram que suas aulas são baseadas exclusivamente em experiências, rebaixando, portanto, sua própria formação teórico-científica, como evidenciado, por exemplo, no questionário 02: “Baseio minhas aulas pelas minhas experiências e experiências das minhas colegas” (ROMANOWSKI, 2017, p. 12).

Conforme Romanowski (2017), os professores apontaram algumas necessidades e inovações a respeito da formação docente. Dentre elas, destacam-se: a formação continuada, pois a docência deve acompanhar as constantes mudanças da sociedade com o objetivo de se aproximar com a realidade dos alunos e estimular neles a criatividade e o interesse; a atualização das disciplinas dos cursos de licenciatura, tendo como base a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, inerentes ao próprio saber e prática docente; e o desenvolvimento da relação horizontal entre professor-aluno, visto que ambos possuem a autonomia para ensinar e aprender uns com os outros e, assim, o processo de assimilação-transferência transforma-se em colaboração.

Além disso, os professores e os estudantes revelaram que tais necessidades são complexas e de difícil concretização devido a diversos fatores relacionados à realidade profissional docente, como a indisciplina dos estudantes, a diversidade sociocultural e o processo de inclusão de alunos com necessidades e dificuldades. Esses aspectos justificam o porquê da importância da formação continuada, mas, ao mesmo tempo, revelam a exigência de um tempo maior e de uma dedicação quase exclusiva. Dessa maneira, a problemática torna-se ainda mais grave, principalmente quando as condições precárias de trabalho e o desprestígio profissional são levados em consideração.

Como já mencionado anteriormente nos parágrafos anteriores, a democratização do ensino ocasionou algumas mudanças na organização do trabalho pedagógico. De fato, a universalização da educação é um grande passo para uma sociedade igualitária, consciente e crítica. Segundo Romanowski (2017), apesar de alguns respondentes ainda mencionarem o conteúdo, o conhecimento como foco principal da docência, a inevitabilidade da atualização e da formação continuada foram evidenciadas por muitos como forma de interligar diversas experiências, saberes e áreas de conhecimento com a prática e com a reflexão dela. Entretanto, do ponto de vista dos docentes, as demandas exigidas não foram (e ainda não são) compatíveis com as condições que lhes são oferecidas e, principalmente, com as vivências obtidas durante a formação docente.

5. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Este capítulo tem como objetivo analisar descritivamente os resultados do “Questionário Discente” – pesquisa que integra o trabalho “Complexo de Formação de Professores: avaliação e monitoramento da política interinstitucional” – e responder a questão-orientadora desta monografia “Como o aluno da licenciatura avalia sua formação docente?”. A estruturação e a aplicação desse questionário foram organizadas pela Comissão de Avaliação e Monitoramento da Política Interinstitucional do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFP/UFRJ). O questionário foi endereçado aos licenciandos concluintes dos cursos de licenciaturas da UFRJ através do e-mail do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da UFRJ (SIGA/UFRJ).

Composto por 35 questões, o questionário alcançou um total de 198 respondentes, todavia, foram selecionados, neste estudo, apenas 68, a partir de critérios explicitados no capítulo 3, referente à metodologia. Com base nessas finalidades, foram selecionadas 27 perguntas do “Questionário Discente” e, em seguida, elas foram agrupadas nas cinco categorias abaixo, na tentativa de se obter uma análise mais sistemática da realidade docente.

Primeiramente, é importante destacar que não foram todas as perguntas selecionadas que obtiveram um total de 68 respostas. Em grande maioria, foi, de fato, constatado esse número, porém houve algumas questões em que essa quantidade foi relativamente menor. Essa situação aconteceu quando era preciso justificar as respostas e/ou em questões que aceitavam mais de uma opção. Durante a análise dos dados, mencionaremos explicitamente os momentos em que isso ocorreu. Ademais, a porcentagem representa, nesta monografia, um valor aproximado, calculado por meio da divisão entre o montante encontrado e o valor total de respostas, arredondando o resultado final a depender da casa decimal.

5.1 Perfil dos respondentes

Sobre as características pessoais dos licenciandos, foi constatado que, não de maneira expressiva, a maioria deles está inserida na faixa etária de 25 a 29 anos (19 licenciandos afirmaram isso, resultando no percentual de 27,9%). As outras duas faixas de idade mais mencionadas foram, respectivamente: até 24 anos (26,5%) e de 30 a 39 anos (19,1%). Em relação à cor/raça, a maioria se autodeclarou branca (34 respondentes, ou seja, 50%), seguido das opções parda (26,5%) e preta (22%). A identidade de gênero foi um aspecto relevante, pois revelou uma mudança no paradigma das licenciaturas. Nesse caso, os dados se contrapõem a pesquisas anteriores (FELICETTI, 2018; DORNFELD, ESCOLANO, 2009; SAMPAIO,

STOBAUS, 2017), pois foi evidenciado um certo equilíbrio entre os gêneros feminino (54,4%) e masculino (45,6%) – semelhante à pesquisa de Cruz (2017). Não foram mencionados, pelos licenciandos, outros gêneros nesta pesquisa. Por fim, somente um estudante relatou que possui alguma deficiência, mas não a especificou.

No que tange a trajetória escolar, 60,3% dos licenciandos declararam que cursaram o Ensino Médio totalmente na rede pública e 29,4% mencionaram que estudaram totalmente na rede privada (16,2% com bolsa e 13,2% sem bolsa). Esses dados são interessantes porque podem apresentar como a escolha pela docência pode ser influenciada a depender do perfil socioeconômico. Nesse sentido, é possível deduzir que os cursos de licenciatura normalmente recebem estudantes de caráter socioeconômico mais baixo, por isso, o percentual de estudantes provenientes da rede pública foi alto e, dentre aqueles que cursaram o Ensino Médio totalmente em escolas privadas, a maioria o fez com bolsa.

Acerca das experiências profissionais, 37 estudantes (54,4%) indicaram que trabalham atualmente. Ao serem perguntados sobre a função que exercem, todos os 37 discentes responderam e especificaram a área de atuação. É importante esclarecer que as alternativas relacionadas às categorias profissionais poderiam ser marcadas mais de uma vez. Sendo assim, observaram-se os seguintes índices: 17,9% trabalham em escola pública ou privada; 15,4% trabalham em outra instituição educacional pública ou privada; 2,6% fazem estágio remunerado em escola pública ou privada; e 64,1% trabalham em outra área.

No primeiro grupo, 7 estudantes indicaram suas funções, sendo elas: professor do Estado do Rio de Janeiro; professor particular; professor de alfabetização; monitor; agente de apoio da Educação Especial (AAEE); mediador; e instrutor. No segundo grupo, 6 licenciandos comunicaram sua área de atuação profissional: assistente de Administração na UFRJ; técnico universitário em Mecânica na UERJ; tutoria externa; professor de música em cursos livres; professora; e doutorado na UFRJ. Já o terceiro grupo obteve apenas uma especificação, a de auxiliar de secretaria. O quarto grupo carrega o resultado mais expressivo e talvez o mais preocupante. Mais da metade dos licenciandos em licenciatura não atuam na área docente, indicando, no primeiro momento da análise, um distanciamento do contexto escolar. Dentre as 25 respostas desse grupo, destacam-se as seguintes funções: saúde (5 menções, porém apenas três estudantes indicaram suas funções: dois licenciandos trabalham como agente comunitário de saúde e um licenciando é massoterapeuta); militarismo (4 menções, porém apenas dois estudantes especificaram suas ocupações: os dois exercem a função de bombeiro militar); e serviço público (3 menções, porém apenas 2 estudantes detalharam sua ocupação: técnico de edificações na Petrobrás e funcionário da Casa da Moeda). Acerca do campo educacional,

quatro respondentes informaram que trabalham como professores particulares¹ (apenas 1 estudante especificou sua área de atuação educacional: ensino de música autônoma). As demais ocupações mencionadas foram: projetos socioambientais (2 menções); atendimento e relacionamento ao cliente (2 menções); recepcionista; confeitaria; cinema; tradução/revisão; e auxiliar administrativo.

Sobre a relação entre trabalho e formação acadêmica, 52 licenciandos trabalharam, em algum momento, durante o curso, 15 não trabalharam e 1 decidiu não responder a essa questão. Ao serem questionados sobre a área de atuação profissional no período da graduação, todos os 52 estudantes forneceram essa informação, e, ao todo, foram observadas 62 marcações, resultando nos seguintes dados: 19,4% trabalharam em escola pública ou privada; 16,1% trabalharam em outra instituição educacional pública ou privada; 12,9% fizeram estágio remunerado em escola pública ou privada; e 51,6% trabalharam em outra área.

Sobre a quarta opção especificamente, houve um total de 32 marcações “sim”. Visto que essa pergunta permitia mais de uma marcação, foi importante investigar, dentre os licenciandos que trabalharam em outra área, qual foi a porcentagem dos que já atuaram também em contextos escolares. Nesse caso, apenas 7 estudantes já tiveram experiência no campo educacional: 1 marcação em ‘trabalhou em escola pública ou privada’, como professor; 3 marcações em ‘trabalhou em outra instituição educacional pública ou privada’, como professor de música, professor de filosofia e teologia, e professor de inglês em cursos livres; e 3 marcações em ‘fez estágio remunerado em escola pública ou privada’, como monitor de educação inclusiva em uma escola pública, licenciando PIBID, e mediador.

Confrontando as experiências profissionais em instituições educacionais com as atividades em outras áreas, tem-se 48,4% e 51,6%, respectivamente. Logo, não houve uma discrepância acentuada entre esses dois contextos. Contudo, de qualquer maneira, esses dados são preocupantes e merecem investigação posterior, posto que quase da metade dos estudantes que trabalham o fazem em contextos diversos daqueles para os quais estão se formando. Cabe salientar que, nesse caso, algumas respostas foram idênticas às da pergunta “Atualmente você trabalha?”, investigada anteriormente, o que demonstra, possivelmente, que esses licenciandos ainda exercem as mesmas funções hoje. As vivências profissionais desses 52 discentes estão organizadas nas duas tabelas a seguir, conforme o número de recorrências – os estudantes

¹ Como a quarta alternativa discorria sobre profissões em outras áreas, exceto à educacional, não era esperado esse tipo de resposta, visto que ‘professor particular’ se enquadra no campo do magistério. Essa situação se repetiu posteriormente (vide a quarta nota de rodapé). Provavelmente, essa questão aconteceu por tal profissão não estar associada diretamente a nenhuma instituição específica, ou seja, por se tratar de um trabalho sem vínculo empregatício formal.

poderiam registrar mais de uma ocupação, por isso estas tabelas foram sistematizadas de acordo com a quantidade de menções.

Tabela 4: Quantidade de licenciandos concluintes que atuaram profissionalmente em escolas e/ou em outras instituições educacionais

	Durante o seu curso, em algum momento, você trabalhou em... escola pública ou privada	Durante o seu curso, em algum momento, você trabalhou em... outra instituição educacional pública ou privada	Durante o seu curso, em algum momento, você trabalhou em... estágio remunerado em escola pública ou privada	TOTAL
Professor ²	7	1	0	8
Educação Inclusiva	2	0	2	4
Merendeira Auxiliar de sala/secretaria Monitor Mediador Instrutor de Ensino Cursos Livres	3	4	5	12
Pesquisa Extensão Projetos educacionais (PIBID)	0	0	1	1
Assistente técnico-administrativo	0	3	0	3
Outras áreas não definidas e/ou de difícil identificação ³	0	2	0	2
TOTAL	12	10	8	30

Fonte: Elaboração Própria

² Optou-se por separar a ocupação de professor das demais atividades relacionadas diretamente e/ou indiretamente ao magistério (como monitor, instrutor de ensino, auxiliar de sala, dentre outras) devido ao número expressivo de licenciandos (8 citações) que mencionaram especificamente essa profissão. Ademais, tomou-se a decisão de dividir a função de professor das auxiliares, pois à primeira exige-se uma formação teórica normal (para a educação de base, por exemplo) e/ou universitária.

³ Foi necessário criar uma categoria extra para as profissões que não foram claramente retratadas e/ou de difícil interpretação. Nesse caso, os dois resultados equivalem-se, fielmente, às respostas “Privada” (respondente nº 130) e “Mestrado/Doutorado” (respondente nº 193).

Tabela 5: Quantidade de licenciandos concluintes que atuaram profissionalmente em outras áreas

	Durante o seu curso, em algum momento, você trabalhou... em outra área.
Aulas particulares ⁴	2
Serviço Público	3
Comércio	7
Atendimento ao público Recepção Atendente	4
Área administrativa	3
Saúde	3
Segurança Pública	4
Projetos Sociais/Ambientais	2
Pesquisa na UFRJ	1
Estágio	4
Outras áreas não definidas e/ou de difícil identificação ⁵	4
TOTAL	37

Fonte: Elaboração Própria

Na tabela 4, há alguns aspectos a serem evidenciados. Primeiramente, as funções mais citadas, dentre aqueles que atuaram em escola, são funções relacionadas ao universo escolar, mas que exigem nível de escolaridade mais baixo e/ou ensino superior em formação, como merendeira, auxiliar de secretaria, monitor etc. Essas funções também receberam o maior

⁴ A quarta assertiva, “Trabalhou em outra área”, não envolve funções educacionais. Entretanto, alguns licenciandos, por motivos não identificados, descreveram tal ocupação nessa resposta. Talvez, eles possam ter acreditado que dar aulas particulares, como trata-se de uma função não vinculada a uma instituição específica, não seria uma opção que corresponderia às demais alternativas.

⁵ Aqui, encontram-se as profissões das quais não houve reincidência de respostas, que não se enquadravam a nenhum grupo específico e/ou que não foram facilmente identificadas. Ao todo, somaram-se 4 ocupações, sendo elas: “Eventos” (respondente nº 50), “Transporte Escolar” (respondente nº 113), “Cinema” (respondente nº 124), e “Analista de Comunicações” (respondente nº 198).

número de menções sobre os estágios remunerados (5 citações). O segundo trabalho mais citado foi especificamente o de professor. Cabe ressaltar que neste trabalho, pelo número significativo de menções totais (4 citações), decidiu-se considerar as experiências com a Educação Inclusiva separadamente das demais. Sendo assim, os resultados obtidos nesses três grupos sinalizam que grande parte dos licenciandos concluintes já tiveram alguma atuação profissional em atividades do cotidiano escolar, embora, na maioria das vezes, não tenham atuado como docentes especificamente. Vale lembrar que os estudantes ainda não estão formados e que a atuação como professores dependeria, portanto, de formação prévia (outra graduação e/ou curso de magistério/normal) como professores.

No tocante a atuação profissional na área acadêmica (relacionada à pesquisa, extensão e projeto), apenas 1 estudante relatou ter tido experiências nessas áreas, ficando atrás, por exemplo, do cargo de assistente técnico-administrativo nas universidades e nas empresas privadas, o qual recebeu 3 menções no total. Conseqüentemente, essa situação nos leva a questionar quais foram os impedimentos que afastaram os licenciandos concluintes de participarem da área de pesquisa, de projetos de iniciação científica, por exemplo, os quais são importantes para o desenvolvimento profissional docente e para a inserção dos licenciandos na área acadêmica. É importante, nesse caso, questionar se a própria universidade tem responsabilidade sobre isso. Por esse motivo, mais adiante, esse assunto será retomado mais detalhadamente quando forem analisadas as experiências dos licenciandos nas atividades acadêmicas ao longo da graduação, e algumas hipóteses a respeito desse tema serão levantadas.

Na tabela 5, evidenciou-se uma quantidade expressiva de licenciandos que exerciam/exercem funções não relacionadas ao magistério. É importante destacar que 32 licenciandos responderam a essa questão, porém, foram indicadas 37 profissões ao todo. Isso aconteceu pois, em certos casos, alguns licenciandos exerceram, durante sua formação, mais de um cargo, e o cálculo, neste caso, foi realizado com base nos empregos e na quantidade de vezes em que eles foram indicados no questionário. Analisando as ocupações minuciosamente, pode-se observar que aquelas correspondentes à área comercial foram as que mais receberam destaque – 3 menções para telemarketing, 2 menções para vendedor, 1 menção para camelô, e 1 menção para relacionamento ao cliente. Deve-se ressaltar que estas ocupações estão entre as de menor prestígio e mais baixa remuneração.

Sobre os principais motivos que levaram os estudantes a trabalharem, seja ao longo do curso, seja atualmente, foi observado um total de 53 marcações. Nessa situação, não foi permitido assinalar mais de uma opção, resultando, assim, nos seguintes dados: 54,7% precisavam contribuir com o sustento da família; 20,8% necessitavam arcar com os custos da

graduação; 5,7% desejavam adquirir bens de consumo; 7,5% pretendiam adquirir experiência; e 11,3% apresentavam outras motivações. A partir disso, pode-se concluir que essas informações vão ao encontro das duas perguntas que foram analisadas previamente sobre as experiências profissionais dos licenciandos: “Atualmente você trabalha?” e “Durante o seu curso, em algum momento, você trabalhou?”. Isto é, as justificativas mais escolhidas – questões familiares e os gastos com a formação docente – explicam o porquê dos licenciandos concluintes trabalharem hoje (54,4%) e/ou, principalmente, de terem trabalhado ao longo da graduação (77,6%). Sendo estes os principais motivos, compreende-se o porquê de os licenciandos não atuarem necessariamente na sua área de formação. Além disso, deve-se chamar a atenção para esta situação: o trabalho em outras áreas por necessidade certamente torna a trajetória destes estudantes mais difícil na universidade, podendo prejudicar sua formação. Assim, certas problemáticas precisam ser levadas em consideração, como: Que tipos de políticas públicas poderiam assegurar condições equânimes para estes estudantes nas universidades? Tendo em vista esse perfil, que tipo de políticas públicas poderiam ser implementadas, a fim de que os estudantes possam enriquecer sua formação profissional docente, aproveitando o tempo e investimento realizado em atuação profissional distinta em sua formação (e para isso, claro, a renda de sua família precisaria estar assegurada)?

No tocante ao sentimento de pertencimento, 67 alunos declararam que estão estudando na instituição que gostariam, a UFRJ, e somente 1 aluno sinalizou o contrário. Esse dado é bastante significativo e denota a existência de um valor institucional, atribuído socialmente e positivamente à UFRJ. Em relação aos cursos de Licenciaturas, foi desenhada a seguinte configuração:

Tabela 6: Distribuição dos licenciandos por curso

Cursos	Contagem	Porcentagem
Biologia (EaD)	8	11,8%
Física (EaD)	1	1,5%
Química (EaD)	3	4,4%
Pedagogia	5	7,3%
História	2	2,9%
Ciências Sociais	5	7,3%
Filosofia	3	4,4%

Química	1	1,5%
Física	2	2,9%
Geografia	1	1,5%
Biologia	8	11,8%
Educação Física	1	1,5%
Dança	1	1,5%
Educação Artística	1	1,5%
Letras Literatura	16	23,5%
Letras Inglês	4	5,9%
Letras Francês	1	1,5%
Letras Grego	1	1,5%
Música	2	2,9%
Biologia Macaé	2	2,9%

Fonte: Elaboração Própria

A tabela acima é importante para realizar comparações e para averiguar se os resultados assumem certas tendências a depender do curso. À primeira vista, nota-se que os cursos nos quais os estudantes participaram ativamente do questionário foram Letras Literatura, Biologia, Biologia (EaD), Ciências Sociais e Pedagogia e Letras Inglês. Os demais cursos reuniram 4 ou menos respondentes.

Sobre a disposição disciplinar das licenciaturas, 32 estudantes informaram que precisaram mudar as disciplinas de horário na graduação, 23 relataram o contrário, e 1 estudante não respondeu a essa questão. Dentre os 32 discentes que expuseram essa necessidade, destacaram-se os seguintes motivos:

Tabela 7: Motivos que levaram os licenciandos a alterarem as disciplinas de horário

Motivos	Quantidade de citações	Porcentagem
Aproveitamento do curso Adiantamento de disciplinas Organização da grade de disciplinas	5	13,2%
Questões envolvendo trabalho	13	34,2%

Conciliação com extensão, estágio, pesquisa e/ou disciplinas eletivas	8	21%
Desejo	1	2,6%
Professor de preferência	3	7,9%
Questões pessoais	5	13,2%
Questões acadêmicas e/ou institucionais	3	7,9%

Fonte: Elaboração Própria

A questão que pedia o motivo pelo qual os licenciandos alteraram as disciplinas devido à grade horária ofertada não foi composta por opções, ou seja, foi uma pergunta aberta. Dessa maneira, a maioria descreveu mais de uma razão (alguns apresentaram, inclusive, mais de 3 argumentos), transparecendo, assim, que esse é um problema multifacetado.

Na tabela anterior, os dois motivos mais recorrentes foram, respectivamente, o trabalho (34,2%) e a tentativa de conciliação das disciplinas com outras atividades acadêmicas (21%). Um aspecto interessante é que os resultados obtidos nesta investigação são, novamente, congruentes às informações apresentadas até então. Como muitos dos licenciandos analisados trabalham hoje (54,4%) e/ou já trabalharam ao longo da graduação (77,6%), infere-se que as demandas profissionais poderiam influenciar na formação acadêmica. Em relação à segunda razão, ela pode ser o primeiro indicativo sobre a conjuntura da formação docente na UFRJ. Nesse sentido, diante dos 21% dos estudantes que apontaram dificuldade em conciliar as diferentes experiências formativas, surgem algumas hipóteses, como a inflexibilidade da grade horária, pouca oferta de disciplinas, incompatibilidade de horário entre as disciplinas obrigatórias e as atividades optativas, dentre outras. Por outro lado, esse dado pode também ser avaliado a partir de uma perspectiva otimista, pois sugere que existe um interesse em potencializar a formação docente, em diversificar o conhecimento.

Apesar do número pouco expressivo relacionado às necessidades acadêmicas e/ou questões institucionais, as justificativas dadas pelos licenciandos merecem ser destacadas, pois manifestam uma realidade preocupante na e para a formação docente. Nesse caso, registraram-se três motivos: “os professores não lecionavam no horário noturno”; “mudei quase todas para o turno vespertino [...] porque à noite os estudantes não têm as mesmas facilidades e oportunidades que há durante o dia”; e “tive que participar de atividades a noite”. Quanto ao curso de licenciatura desses estudantes, eles cursam, respectivamente, Ciências Sociais (turno

integral), Letras/Literaturas (turno noturno) e Física (turno noturno). As duas primeiras respostas, na verdade, soam como críticas e, portanto, devem ser levadas em consideração nesta análise.

Conforme essas narrativas, em especial as duas primeiras, as licenciaturas noturnas estão em desvantagem em relação às demais, o que dificulta a organização da grade horária dos alunos. Como analisado anteriormente, a maioria dos alunos trabalham e/ou já trabalharam ao longo da graduação, sendo esse, inclusive, o principal motivo pelo qual os estudantes alteraram, em algum momento, as disciplinas de horário. Visto que o trabalho é uma necessidade para os estudantes e sabendo que tal realidade influencia consideravelmente na distribuição das disciplinas, o turno noturno – que poderia ser uma solução nesse caso – torna-se, na verdade, um problema, visto que o período da noite não detém oportunidades semelhantes ao diurno, como a variedade de disciplinas e/ou de professores, problema este retratado no primeiro comentário. Devido à amostragem relativamente baixa, não se pode estabelecer generalizações sobre tal situação, porém é um sinal de alerta para futuras observações.

No que se refere ao momento em que optaram pelo curso de Licenciatura, dos 68 estudantes, 21 (30,9%) disseram que foi enquanto estavam cursando a graduação na UFRJ, 19 (27,9%) ao fazerem a inscrição no SISU (Sistema de Seleção Unificada), e 18 (26,5%) enquanto estavam cursando o Ensino Médio. Com base nesses dados, pode-se afirmar que a maioria dos licenciandos fez a opção pela licenciatura no momento da entrada ou após o ingresso no curso. Aos que escolheram a Licenciatura enquanto cursavam a graduação na UFRJ, foi solicitado o período aproximado, resultando em: 42,9% no início do curso; 23,8% no meio; e 33,3% no final. Com base nesses dados, é difícil determinar conclusões absolutas. Primeiro, não houve uma disparidade significativa entre os resultados. Segundo, a escolha pela docência ocorre de maneira diferente em cada curso. Por exemplo, no curso de Letras/Licenciatura da UFRJ – esse curso foi o que mais participou do questionário – a opção pela Licenciatura acontece após 12 meses de estudo, ou seja, no final do segundo período letivo. Em outros cursos, como Ciências Biológicas, a escolha é feita através do SISU. Posto isso, outras perguntas precisam ser analisadas, a fim de compreender, mais a fundo, as motivações que conduziram os estudantes ao magistério.

Também se perguntou aos licenciandos concluintes se a primeira opção deles foi o curso em que eles se registraram no SISU: 48 respondentes (70,6%) afirmaram que sim; 18 respondentes (26,5%) disseram que não; e 2 estudantes optaram por não responder. Ao apurar qual curso seria a primeira opção daqueles 18 estudantes, observou-se que as respostas poderiam ser divididas em quatro grupos, conforme o padrão de repetição.

O primeiro grupo, o de menor recorrência, corresponde a dois alunos que teriam escolhido outro curso, permanecendo, porém, na área educacional. O segundo grupo reúne quatro estudantes que declararam não ter optado pela licenciatura através do SISU – um licenciando informou que seu acesso foi por meio de reingresso, porém os demais não explicaram como ingressaram na licenciatura, apenas escreveram “não me inscrevi no SISU”. O terceiro grupo representa seis alunos cuja primeira opção seria um curso de outra área. Nesse caso, Psicologia foi o curso mais mencionado (2 citações). Já o quarto grupo, o de maior recorrência, é composto por aqueles cuja primeira opção seria o mesmo curso, mas na modalidade de bacharelado – o curso de Biologia foi o mais citado (três registros), além dos cursos de Física (1 registro), de Ciências Sociais (1 registro) e Música (1 registro). Esses cursos (exceto o de Música, que é ofertado por meio do processo de seleção interna da UFRJ) devem ser escolhidos no ato da inscrição no SISU, ou seja, antes de ingressar na universidade. Portanto, é necessário investigar o porquê tais alunos optaram pela licenciatura, o que nos leva à próxima questão.

A pergunta “Qual o seu principal motivo para cursar a Licenciatura?” conseguiu o total de 68 respondentes. É relevante enfatizar que essa questão só aceitava uma opção como resposta. Assim, sobressaíram estas justificativas: desejo de ser professor (30,9%); influência de professores que foram referência/inspiração (16,2%); mercado de trabalho amplo (13,2%); outros motivos (13,2%); e desejo de trabalhar na área de educação, mas não especificamente como professor (11,8%). Comparando esses dados com as pesquisas analisadas no capítulo de Revisão Bibliográfica, tem-se um resultado muito semelhante. Por exemplo, nos trabalhos de Cruz e Campelo (2016) e de Cruz (2017), foi descoberto que a principal razão que motiva os alunos a pensarem na docência é o desejo de ser professor somado, também, a outros fatores, como experiências afetivas que tiveram na escola e/ou na graduação, vocação/doação e as representações sociais vinculadas à docência.

Sobre as escolhas profissionais e/ou acadêmicas após a graduação, 59 estudantes (86,8%) demonstraram interesse em trabalhar, em oposição aos 9 estudantes (12,2%) que afirmaram não ter essa vontade. Para pesquisar a futura área de trabalho desses 59 alunos e investigar se a docência está em posição de destaque, foi solicitado a eles que escolhessem as três ocupações mais relevantes e que as enumerassem por ordem de importância (o número 1 equivale à função de maior relevância) – não foram todos os 59 discentes que realizaram essa segunda atividade. Quanto à quantidade de marcações, sobressaíram-se quatro trabalhos: 48 marcações em docência na educação básica pública; 31 marcações em docência da educação básica privada; 31 marcações em docência no ensino superior; e 28 marcações em pesquisador

na área de educação. Quanto à escala de interesse, ‘docência na educação básica pública’ foi a opção que recebeu a maior quantidade de números 1 e 2 e ‘docência no ensino superior’ foi a alternativa com a maior reincidência de número 3.

Um aspecto interessante a ser destacado é que somente 6 estudantes assinalaram que não pretendem atuar no campo educacional, sendo a pesquisa e a tradução as áreas mais citadas nesse caso. É necessário, também, relacionar essas respostas com a questão da opção pela docência, pois, dessa maneira, pode-se compreender o porquê esses estudantes estão cursando licenciaturas, mesmo não almejando seguir a carreira docente. Dentre os 6 licenciandos, 5 explicitaram seus motivos: 2 assinalaram a opção ‘mercado de trabalho’, e 3 escolheram a opção ‘outros’ e descreveram as motivações ‘ter uma graduação’, ‘conciliar carreira acadêmica com a atuação no ensino básico’ e ‘trabalhar em alguma área da Biologia, não necessariamente em escolas’.

No que tange à formação docente continuada, dentre os 68 licenciandos que responderam, 61 pretendem dar continuidade a outras etapas formais de estudo. Sobre as áreas de conhecimento, foi pedido que os alunos marcassem as três opções mais relevantes e, em seguida, que as ordenassem conforme o grau de importância (o número 1 corresponde à alternativa de maior relevância para eles). Cabe evidenciar que os 61 estudantes escolheram as três alternativas mais significativas, porém não foram todos que as numeraram por ordem de interesse. Dessa maneira, houve quatro cursos que receberam o maior número de indicações, sendo eles: pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado) em educação, com 39 marcações; pós-graduação lato sensu (especialização) em educação, com 33 marcações; pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado) em outra área, com 30 marcações; e pós-graduação lato sensu (especialização) em outra área, com 19 marcações. Alguns licenciandos também demonstraram interesse por cursos livres e/ou de extensão, porém o resultado não obteve destaque em relação às alternativas anteriores: 16 marcações em ‘cursos de extensão em educação’; 15 marcações em ‘cursos em educação’; 7 marcações em ‘cursos de extensão em outra área’; e 7 marcações em ‘cursos em outra área’. Em resumo, 103 marcações correspondem ao desejo pela formação continuada na área do magistério, e 63, em outra área. Ademais, existiram 18 marcações na alternativa ‘outra graduação’, contudo, não se pode criar generalizações a partir desse resultado, visto que a graduação desejada não foi informada, podendo ser (ou não) outra licenciatura, por exemplo. Sobre o nível de importância, as opções que receberam, respectivamente, a maior quantidade de números 1, 2 e 3 foram ‘pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado) em educação’, ‘pós-graduação stricto sensu

(mestrado/doutorado) em outra área’, e ‘pós-graduação lato sensu (especialização) em educação’.

Por fim, ao comparar os dados sobre as pretensões dos licenciandos após a conclusão da graduação, percebe-se que a maioria almeja trabalhar na área educacional e ingressar em programas de pós-graduação também nesta área. Acerca da atuação profissional, foi constatado um número muito baixo de estudantes que pretendem trabalhar em outra área – na pergunta “Em que você pretende trabalhar logo após a conclusão do curso de Licenciatura?”, de 177 marcações, apenas 6 correspondiam à opção ‘outras áreas de atuação’. Por outro lado, esse resultado não se manteve quando analisadas as intenções dos licenciandos em participar de outras etapas formais de estudo: o interesse pela formação continuada não-docente foi bastante expressivo, considerando o total de marcações (das 184 marcações, 63 sinalizavam o interesse por outra área e 18, por outra graduação). Neste último caso, cabe uma análise cautelosa, pois, ao mesmo tempo em que esse dado pode indicar um desinteresse pela educação, ele também pode revelar que, provavelmente, os estudantes apenas desejam dar continuidade aos seus estudos em seu instituto de origem.

De maneira geral, a docência ainda permanece como prioridade para os licenciandos concluintes, indicando, no primeiro momento, que a sua formação inicial contribuiu positivamente na/para a Educação. Na próxima seção, ao confrontar as expectativas prévias com as experiências formativas dos estudantes, isso poderá ser, então, ratificado ou refutado.

5.2 Expectativas ao ingressar nas licenciaturas

Serão analisadas, nesta seção, duas perguntas: “Quais eram as suas expectativas em relação ao seu curso de licenciatura logo que ingressou?” e “O curso tem atendido/atendeu às suas expectativas?”. Esses dois questionamentos são de extrema relevância para este estudo, pois eles representam o paralelo do antes e depois. Isto é, com base nessas questões, será possível analisar, a partir da perspectiva e do sentimento discente, as concepções prévias acerca da docência e compreender se as experiências formativas no decorrer da graduação exerceram impacto positivo e/ou negativo sob tais noções.

Em relação à primeira pergunta, verificou-se um total de 50 respostas. É importante mencionar que essa questão não era composta por alternativas, logo, os licenciandos deveriam dissertar sobre suas expectativas quanto ao curso escolhido. Em tese, examinando as narrativas, foi constatado que os estudantes tinham visões positivas da docência e, principalmente, da UFRJ como instituição formadora de excelência. A fim de produzir uma investigação mais

detalhada e sistematizada do caso, as respostas foram agrupadas por tema, pois, dessa maneira, seria possível averiguar o grau de recorrência delas. Assim, foram estabelecidos cinco grupos: formação qualificada e capacitação profissional (nessa primeira categoria, estão presentes também outros assuntos relacionados a ela, como o aprofundamento do conhecimento científico, o valor institucional da UFRJ, e as habilidades teórico-práticas de ‘como ensinar’); função social da docência; anseios pessoais; surpresas positivas; e desencantos.

O primeiro grupo compreende o maior número de respostas. Dentre as 50 respostas, 30 estão relacionadas ao desejo pela formação de qualidade, pelo reconhecimento e desenvolvimento profissional, como em:

“Esperava que o curso gabaritasse para ocupar as melhores posições possíveis na área docente” (respondente nº 22)

“Aprender a ser a melhor professora que os alunos possam ter” (respondente nº 24)

“Estar capacitada para exercer a docência” (respondente nº 27)

“Aprendizado completo” (respondente nº 59)

“Esperava me formar como professor qualificado e ter aula com bons professores” (respondente nº 73)

“Ter uma formação qualificada na docência em que eu me sentisse seguro para dar aulas” (respondente nº 88)

“Que teria uma formação ampla e adequada ao século vigente” (respondente nº 172)

“Me capacitar para ser um bom docente no ensino superior” (respondente nº 193)

Como pode ser observado acima, há uma preocupação inicial em se tornar um ‘bom’ professor e, na visão dos estudantes, isso seria alcançado através de uma formação de qualidade, abrangente, e que atendesse as necessidades docentes. Além disso, alguns licenciandos demonstraram desejo em aprimorar os saberes docentes, através do aprofundamento em áreas de interesse específico:

“Ter uma excelente formação; aprimorar conhecimentos inerentes à literatura e à língua portuguesa; explorar o campo de pesquisa e ampliar possibilidades ante os resultados dos conhecimentos adquiridos” (respondente nº 52)

“Me aprofundar nos estudos de Literatura” (respondente nº 191)

O reconhecimento do valor institucional da UFRJ também foi indicado por um dos estudantes:

“Ter acesso a formação numa das mais importantes instituições de educação do país” (respondente nº 164)

Ao analisar as 30 respostas que discorriam sobre a formação docente de qualidade, foi identificado que muitos estudantes desejavam aprender como ensinar. Em outras palavras, 14 licenciandos sinalizaram que as estratégias pedagógicas, as metodologias, os conhecimentos teórico-científicos e, sobretudo, as práticas são essenciais para a capacitação profissional dos professores. Dentre essas narrativas, destacam-se:

“Eu esperava que a faculdade me desse aporte teórico dentro da minha área e ferramentas didáticas que seriam exploradas na prática de ensino” (respondente nº 57)

“Entender todo o conteúdo de biologia e como passá-lo por meio das aulas” (respondente nº 83)

“Estudar muito conteúdo da disciplina do curso para lecionar. Adquirir os recursos de instrumentação adequada para a prática do ensino. Fazer pesquisa posteriormente” (respondente nº 84)

“Acreditava que ia aprender as melhores práticas de ensino” (respondente nº 113)

“Minhas expectativas eram aprender e poder passar aos meus alunos tudo que foi ensinado no curso” (respondente nº 155)

“Aprender diferentes formas de conduzir uma aula. Pensar sobre a função do(a) professor(a)” (respondente nº 158)

“Aprender a dar aula” (respondente nº 159)

“Aprender metodologias e instrumentos didáticos para dar aula” (respondente nº 198)

“Aprender metodologias e conteúdos curriculares para tornar uma professora de língua portuguesa de excelência” (respondente nº 198)

Ao ingressarem nas licenciaturas, os estudantes tinham a expectativa de se formarem como bons professores. Deve-se notar, contudo, que a concepção da docência que está expressa nesse sentimento inicial parece trazer uma concepção de docência vinculada quase que exclusivamente a conteúdos e/ou metodologias. De fato, o aspecto metodológico e o instrumental são componentes importantes da docência, porém, somente eles não a definem. A ideia de que é preciso saber toda a teoria para, então, ensiná-la, faz parte de uma visão normativa sobre o magistério, como se a formação inicial fosse exclusivamente um ambiente técnico onde habilidades profissionais e procedimentos estratégicos são desenvolvidos.

Apesar de algumas respostas apresentarem concepções pragmáticas, a análise necessita ser cautelosa, visto que os comentários dos licenciandos são muito curtos e refletem suas expectativas iniciais. Portanto, qualquer inferência sobre a concepção de docência, levando em consideração apenas as frases dos estudantes, merece atenção. Assim, de acordo com essas respostas, pode-se observar que muitos estudantes, ao ingressarem nas licenciaturas, ainda acreditam que a teoria e a prática são componentes contrastivos, em que o segundo seria a manifestação material do primeiro. Posteriormente, é necessário apurar se essas noções iniciais

permanecem no imaginário discente ou se as experiências formativas, ao longo da trajetória acadêmica, modificaram-nas de alguma forma, ampliando as possibilidades de atuação docente e, especialmente, os saberes relacionados a ela.

Sobre o segundo grupo, o de aspectos sociológicos do magistério, três licenciandos mencionaram a função social e o potencial (trans)formador da educação:

“Ampliar e dominar os conteúdos sociológicos, para melhor pensar práticas transformadoras para a área de segurança Pública” (respondente nº 68)

“As expectativas eram que eu pudesse imergir na docência prática e teoricamente, compreendendo melhor sobre o que significa ser professora munida de uma perspectiva crítica que me conduzisse a uma ação transformadora” (respondente nº 74)

“Discussão de temas que perpassam a sociedade e a escola, análise de questões sociais que afetam o desempenho escolar de crianças, formação para atuação em diferentes contextos escolares” (respondente nº 126)

Questões individuais e/ou relacionadas à formação docente de maneira mais ampla, ou seja, sem aspectos associados à educação, foram também relatadas e, ao todo, somaram-se 6 narrativas:

“Conseguir me manter financeiramente dentro da minha área” (respondente nº 42)

“Ter uma formação superior” (respondente nº 85)

“De chegar ao final da conclusão” (respondente nº 90)

“Concluir no tempo previsto” (respondente nº 119)

“Eu sou bacharel em artes cênicas, então deseja encontrar caminhos que me fizessem unir as duas áreas de formação” (respondente nº 136)

“Era me formar em 4 anos e fazer concurso público para a prefeitura do RJ” (respondente nº 146)

Quatro licenciandos revelaram que tiveram expectativas positivas ao ingressaram nas licenciaturas e algumas foram, inclusive, superadas:

“As mesmas de hoje. Eu amo o curso de licenciatura, e acho que a formação de um biólogo sem licenciatura é frágil, tecnicista e estruturalista. Penso que os bacharelados deveriam ser atrelados a licenciatura, caso fosse do interesse do aluno, escolheria ir para o bacharelado ou fazer os dois” (respondente nº 117)

“Entrei animada. Achei que tiraria tudo de letra. Me enganei quanto à facilidade. Consegui aprender mais do que podia imaginar” (respondente nº 170)

“Boas expectativas” (respondente nº 183)

“Ao ingressar em Pedagogia, tinha boas expectativas relacionadas às disciplinas teóricas do 1º período, pois, antes de conhecer o curso de Pedagogia, assim como grande parte das pessoas, considerava o curso voltado inteiramente ao ensino à educação infantil. Logo, fiquei contente ao ver que o curso era bem mais amplo” (respondente nº 206)

Essas narrativas apresentam uma visão positiva acerca da formação de professores ofertada pela UFRJ, a qual surpreendeu os estudantes devido a maneira abrangente e não fragmentada com que a docência foi trabalhada na instituição, como pode ser atestado em “Consegui aprender mais do que podia imaginar” (respondente nº 170) e em “Logo, fiquei contente ao ver que o curso era bem mais amplo” (respondente nº 206). Todavia, houve seis comentários indicando baixas expectativas (ou ausência delas), além de opiniões negativas⁶ quanto à falta de práticas pedagógicas, ao professor formador e à estrutura física e organizacional da UFRJ. Esses são os primeiros indícios sobre as experiências acadêmicas dos licenciandos concluintes, os quais demonstram, nesse caso, decepções e algumas vivências desfavoráveis na e para a sua profissionalização docente:

“Que seria um curso que me introduziria no mundo das letras, mas não foi isso que aconteceu. À princípio veio uma grande decepção pela falta de empatia dos professores e pelo currículo do curso apresentado. Um curso voltado para área científica, não respeitando no mínimo a graduação. Na minha área Português/Literatura, saí pior do entrei, péssima estrutura” (respondente nº 23)

“Baixas” (respondente nº 64)

“Não sabia como poderia ser” (respondente nº 125)

“Minhas expectativas eram baixas. Não me imaginava desenvolvendo nenhum vínculo com a licenciatura, era mais obrigação. Sentia que o licenciado era inferior ao bacharel” (respondente nº 140)

“Por ser um curso de graduação da UFRJ, esperava encontrar professores dedicados. No entanto, em muitas disciplinas, os professores não dão importância nenhuma para os alunos do curso EAD. Por sorte, contamos com o apoio incansável dos nossos mediadores/tutores, que fazem o possível para esclarecer dúvidas e nos ajudar nos estudos. No entanto, ao temos qualquer problema com avaliação, estamos sós” (respondente nº 175)

“Acreditei que teria mais disciplinas práticas, pois em certo momento só vemos teoria com pouco fundamento da prática” (respondente nº 177)

Como descrito previamente, as primeiras expectativas dos licenciandos, em regra, eram otimistas. Entretanto, ao analisar os comentários da questão “O curso tem atendido/atendeu às suas expectativas?”, foi verificado que o índice de satisfação não se manteve tão positivo. Dentre os 55 estudantes que responderam, 17 (30,9%) comunicaram que o curso superou as expectativas e 13 (23,6%) informaram que o curso tem atendido/atendeu totalmente às expectativas. Em contrapartida, 20 estudantes (36,4%) disseram que o curso atendeu parcialmente às expectativas e 5 (9,1%) declararam que o curso não atendeu às expectativas.

⁶ Cabe mencionar que a pergunta em questão não solicitava, de maneira explícita, informações a respeito das vivências durante a formação docente, mas, sim, indagava sobre as expectativas, medos e/ou anseios ao adentrar na graduação. Contudo, já nessa etapa, alguns licenciandos teceram comentários negativos e relataram experiências ruins sobre a sua formação.

Apesar da maioria (90,9%) ter anunciado que as suas expectativas foram atendidas em algum grau, uma quantidade considerável de estudantes (45,5%) externou uma avaliação parcial e negativa dos seus cursos. É necessário, portanto, averiguar as razões pelas quais os estudantes realizaram tais classificações.

No total, apreciaram-se 47 justificativas. A metodologia utilizada nesta análise foi composta por duas etapas. A primeira consistiu na separação das respostas em dois grupos: comentários positivos e comentários negativos. Em seguida, os argumentos foram organizados conforme cada assunto, a fim de compreender quais eram os aspectos positivos e negativos mais recorrentes na formação docente. Sendo assim, certificou-se que mais da metade dos relatos eram positivos, contabilizando 25 respostas ao todo. Os temas mais citados foram, respectivamente: a abrangência do conhecimento técnico-científico; a qualidade do corpo docente; a segurança no tocante à escolha e ao preparo profissional; e a responsabilidade social da docência.

Sobre a dimensão dos saberes docentes, 9 licenciandos enfatizaram que a diversidade de conhecimento e as experiências pedagógicas, sobretudo o aprendizado através das disciplinas de Educação, enriqueceram sua formação acadêmica, preparando-os para diferentes situações em sala de aula, como pode ser comprovado em:

“Eu não imaginei que fosse gostar tanto das matérias de educação” (respondente nº 24)

“Cursei disciplinas que aprofundaram meu conhecimento científico e intelectual” (respondente nº 27)

“O trabalho em sala de aula junto com o conhecimento teórico da UFRJ me motivou muito mais a trabalhar na área” (respondente nº 125)

“Sinto-me muito mais confiante para dar aula, além de ter aprendido diversos conceitos teóricos que pude pôr em prática durante os estágios que fiz e durante meu emprego atual” (respondente nº 159)

“Ter conhecido outras áreas de atuação além das que eu conhecia me deixou contente em relação à formação, os estágios e oportunidades de experiências além das disciplinas obrigatórias também foi muito importante” (respondente nº 206)

O segundo tópico mais mencionado foi a excelência dos docentes e da própria instituição formadora. Dentre os 7 comentários, destacam-se:

“A UFRJ é melhor do que eu poderia sonhar, principalmente pelo corpo docente” (respondente nº 42)

“O curso está além das minhas expectativas, felizmente. E isso se deve à qualidade do corpo docente e o compromisso da UFRJ em se destacar sempre na sua proposta de Universidade excepcionalmente superior, sob todos os aspectos da formação, da informação e da transmissão de conhecimento e suas práticas” (respondente nº 52)

“Convivi com ótimos profissionais e colegas (estudantes) totalmente interessados. O que proporcionou um ambiente satisfatório ao ensino” (respondente nº 59)

“Apesar de todos os percalços, tive acesso a professores sensacionais, gentis, comprometidos e humanos” (respondente nº 164)

Alguns alunos mostraram-se plenamente seguros quanto à capacitação profissional oferecida pela UFRJ. De acordo com seis licenciandos concluintes, a formação inicial fortaleceu sua identidade docente e os habilitou para diferentes contextos de atuação. Ademais, não houve relatos em que o magistério ocupasse lugar de subalternidade. Para muitos, trata-se de uma prioridade e uma conquista profissional:

“Mostrou que tudo que eu gostaria de fazer em ensino eu poderia praticá-lo” (respondente nº 84)

“Agora estou pronta para começar minha carreira como Docente, pois isso é muito importante para mim. É a realização de um sonho antigo” (respondente nº 130)

“Encontrei na linguística aplicada um caminho vasto para que eu pudesse explorar o que pretendia” (respondente nº 136)

“Hoje, percebo que fiz uma boa escolha. Entendo que posso atuar em toda e qualquer área e passei a enxergar a sala de aula como primeira opção e não, última” (respondente nº 140)

Houve também três narrativas que abordaram a responsabilidade social e a competência (trans)formadora da docência, noções essas que foram influenciadas por projetos pedagógicos e/ou disciplinas acadêmicas:

“Durante os anos finais da graduação, todos em que estive na licenciatura após a mudança feita pelo vestibular, pude entrar em contato com o campo de estudos curriculares junto ao Projeto Fundação Biologia, que agregou mais ação, crítica e autoria à minha formação. Foi com o Projeto Fundação Biologia que pude superar as minhas expectativas na formação docente” (respondente nº 74)

“Superou pois, hoje entendo que não basta somente ensinar química, mas ensinar química de formar a ajudar na formação social dos alunos” (respondente nº 109)

“Compreendi que a Licenciatura vai muito além de metodologias e instrumentos, mas apresenta aos discentes um campo do saber fundamental para quem deseja se tornar docente na Educação Básica. Apresenta o saber escolar como um saber específico, que não deve ser considerado menor em relação ao saber acadêmico” (respondente nº 198)

Apesar de existirem 25 relatos positivos em relação à formação inicial de professores da UFRJ, a quantidade de comentários negativos foi bastante expressiva – neste caso, 22 comentários foram computados. Assim, com o objetivo de desvendar as principais causas do descontentamento discente, decidiu-se agrupar os relatos por tópicos e examiná-los conforme a sua reincidência. Os quatro temas escolhidos foram: a organização das disciplinas e a escolha do conteúdo pragmático; a figura do docente formador; a infraestrutura da UFRJ; e a

superficialidade do conteúdo específico relacionado à área de formação. Vale destacar que, em alguns casos, os licenciandos apresentaram mais de uma problemática em seus comentários, visto que se tratava de uma pergunta aberta, ou seja, sem alternativas específicas.

Dentre todas as frustrações, a distribuição das disciplinas e do conteúdo pragmático foi a indignação mais reproduzida pelos licenciandos concluintes, sendo encontrada em 13 narrativas:

“Há matérias desnecessárias, só para atender o corpo docente” (respondente nº 23)

“Esperava mais prática da docência, embora tenha o estágio para isso. Acredito que não seja o suficiente e a carga horária e sua liberdade em sala de aula seja muito pouca. E falta as disciplinas ofertadas durante o curso serem mais voltadas pra o ensino nas escolas. As disciplinas são muito acadêmicas e centradas na pesquisa e na academia” (respondente nº 30)

“Em relação à minha área, eu sinto como se as matérias de literatura fossem muito aleatórias, sem uma lógica contínua que me desse uma base teórica, em outras matérias, eu não senti isso” (respondente nº 57)

“Acredito que o curso é um bom curso em linhas gerais, apenas a questão de ele ser quase que totalmente separado do curso de bacharelado acaba estendendo muito o tempo de formação. Ou seja, que fez bacharel precisa reingressar no curso de licenciatura e cursar ao menos dois anos para conseguir o título de licenciado, em minha opinião esse tempo poderia ser reduzido” (respondente nº 88)

“O que aprendemos não abrange diretamente a realidade da sala de aula” (respondente nº 113)

“Infelizmente, disciplinas que constam como eletivas na grade e que são relevantes para a formação como as que discutem raça e gênero não são oferecidas no curso noturno com frequência e acabam afetando algumas escolhas” (respondente nº 126)

“Naquilo que eu buscava, que era Português para estrangeiro, não atendeu minha expectativa. Pensei que aprenderia a como dar aula para estrangeiros, e só aprendi sobre a evolução dos tipos de ensino da língua Portuguesa ao longo do tempo, mais focado nos tipos que já passaram” (respondente nº 146)

“O curso possui certas lacunas prático-artísticas que para mim foram preenchidas com o tempo em que cursei o bacharelado, porém devido à grande demanda de carga horária da licenciatura é difícil conciliar a prática artística, o curso oferece embasamento teórico e noções de prática, mas esta última acredito que poderia ser mais presente, mesmo antes do estágio curricular obrigatório” (respondente nº 157)

“Tem algumas matérias que, apesar de serem importantes para um físico, não são utilizadas no trabalho” (respondente nº 165)

“Falta de disciplinas de educação voltadas para tecnologia e educação. Disciplina de didática específica do curso muito ideológica. Disciplinas do ifcs não se comunicam com BNCC” (respondente nº 172)

“O curso deveria ofertar disciplinas eletivas, pois é inacreditável que nenhuma seja oferecida, apesar de termos que cumprir carga horária de atividades complementares. A parte de extensão deveria ser mais divulgada, pois só fui conhecer depois de cinco anos no curso” (respondente nº 175)

“Formação extremamente rasa para educação especial, EJA e diferentes metodologias de ensino. Técnicas de oratória\apresentação e discussões mais práticas teve muito

pouco ou não existiu. O estágio ocorreu em uma modalidade emergencial e, por isso, não tenho um bom parâmetro. No entanto, houve bastante discussão no tocante aos grandes pensadores da educação” (respondente nº 176)

“Sinto que faltou muitas coisas importantes, muitas disciplinas que poderiam ser resumidas como por exemplo 4 períodos de latim, poderia ter sido 2 e outras que deveriam ser mais aprofundadas como sintaxe, semântica, morfologia, mais didática” (respondente nº 190)

Como pode ser observado nos exemplos anteriores, os discentes desaprovam a disposição curricular e o conteúdo das disciplinas específicas e/ou educacionais, sobretudo com relação ao tempo direcionado às atividades teórico-práticas e à distância das disciplinas com a realidade da educação básica. Em outras palavras, os estudantes criticaram a ausência de práticas pedagógicas; a preponderância de disciplinas voltados ao campo da pesquisa acadêmica; o distanciamento do contexto escolar e da própria realidade profissional; a carga horária oferecida para as matérias da educação; a incongruência entre as ementas dos cursos de licenciatura; entre outros fatores. Cabe ressaltar que alguns licenciandos informaram que o afastamento das escolas se deu por causa da pandemia COVID-19 e que isso foi extremamente prejudicial para a sua formação docente, como em:

“Eu, infelizmente, não pude estagiar dentro uma escola e vejo que isso afetará diretamente minha formação docente” (respondente nº 117)

O segundo maior índice de aspectos negativos relaciona-se aos professores universitários, totalizando 5 respostas. Mais especificamente, os estudantes retratam o distanciamento da formação/experiência desses professores com a educação básica. Por conseguinte, os docentes tendem a oferecer aos licenciandos um ensino voltado a uma formação bacharelesca. É importante reiterar que, apesar de referida aqui de forma negativa, a qualidade do corpo docente foi, conforme já mencionado acima, o segundo fator mais citado de forma positiva pelos estudantes, contendo 9 comentários. Ademais, é necessário analisar cada caso particularmente e identificar, posteriormente, as atividades pedagógicas e as suas respectivas frequências, a fim de projetar o panorama da formação docente da UFRJ e averiguar, também, se tais críticas apresentam algum embasamento – essas informações serão exploradas do próximo subcapítulo. Seguem abaixo as 5 opiniões negativas acerca do perfil docente:

“Professores sem experiência na área de educação, curso voltado para o bacharelado, sem nenhuma disciplina voltada para tecnologias da educação. Professores da FE das Ciências Sociais altamente ideológicos” (respondente nº 64)

“A qualidade do ENSINO da UFRJ é muito deficiente, tenho vergonha de metade das aulas que tive. Muitos professores totalmente desqualificados para o ENSINO sendo apenas pesquisadores” (respondente nº 73)

“Muitos dos professores não apresentaram didática boa” (respondente nº 83)

“Minha nota em psicologia da educação não foi lançada no fim do período, precisarei fazer a disciplina de novo, desde o começo. Particpei das aulas dessa disciplina, mas no fim do período a professora não conseguiu lançar a nota obtida. Outro motivo é que penso que um professor responsável por formar outros professores precisa demonstrar flexibilidade na forma como se relaciona com as pessoas” (respondente nº 158)

“Os coordenadores das disciplinas deveriam ser mais presentes, interagir mais com os alunos do curso EAD” (respondente nº 175)

Dois licenciandos teceram comentários a respeito da infraestrutura precária da UFRJ, problema esse que prejudica, segundo eles, a realização de atividades teórico-práticas e impede o aprendizado multidisciplinar:

“Não há estrutura para Literaturas. Não há laboratório [...] No andar do curso vi muitas pessoas que estavam ali por causa da carreira de docente, se decepcionarem amargamente e ter a certeza de que a única coisa que não queria era ser professor” (respondente nº 23)

“Poucos recursos disponíveis para as aulas práticas” (respondente nº 71)

Por fim, embora a secundarização das disciplinas pedagógicas seja uma das principais causas que desestimularam os estudantes ao longo da trajetória acadêmica, houve dois relatos em sentido oposto, notificando a ausência e/ou superficialidade de conteúdos relacionados à área específica de formação:

“Acredito que a licenciatura em educação poderia ter mais disciplinas voltadas para a parte de fisiologia, onde o bacharelado tem uma gama maior. Em qualquer um dos cursos, estaremos lidando com pessoas e isso precisa ser levado em consideração” (respondente nº 177)

“Parcialmente porque visa muito a educação e eu gostaria de atuar na área mais científica” (respondente nº 183)

Sobre o perfil desses dois últimos licenciandos, observou-se que ambos não tinham a licenciatura como primeira opção – um respondente manifestou interesse inicial por Dança, e outro respondente não forneceu esse tipo de informação. Quanto aos motivos que os levaram ao magistério, foram registradas, respectivamente, as seguintes motivações: ‘possibilidade de fazer concurso público’ e ‘ter uma graduação’.

5.3 Práticas pedagógicas durante a graduação

Esta seção tem o objetivo de apurar se as "práticas pedagógicas" foram presentes na formação dos licenciandos concluintes e, caso tenham sido, examinar sua periodicidade e sua relevância no processo de profissionalização docente. Dessa maneira, será possível analisar

melhor questões apontadas pelos estudantes anteriormente, como a ausência de integração entre a universidade e a escola, a segmentação das disciplinas, pouca carga horária direcionada às disciplinas da educação, o distanciamento do contexto escolar, enfoque nos conhecimentos teóricos em detrimento da prática, entre outros dilemas.

Foram elencadas cinco atividades acadêmicas (essas ações estão especificadas na primeira coluna da tabela 8) para que os estudantes informassem o momento do curso em que as realizaram/realizam atualmente. Nesse caso, será possível investigar se as práticas pedagógicas ocupam lugar secundário, complementar nas licenciaturas. Ao todo, 52 discentes responderam esse questionamento, resultando nos seguintes dados:

Tabela 8: Momentos do curso em que os licenciandos concluintes realizam/realizaram ações relacionadas às experiências universitárias

	Em nenhum momento do curso	Início do curso (1° ao 3° período)	Meio do curso (4° ao 6° período)	Final do curso (do 7° período em diante)	Ao longo de todo curso
Ações de extensão relacionadas à escola e/ou à educação	25%	5,8%	26,9%	25%	17,3%
Ações de pesquisa relacionadas à escola e/ou à educação	34,6%	1,9%	19,2%	30,8%	13,5%
Eventos/palestras/seminários relacionados à atuação docente e/ou temas da educação básica	1,9%	11,8%	19,6%	21,6%	45,1%
Interações com o espaço/atores da escola	15,4%	5,8%	17,3%	32,7%	28,8%
Participação em ações de outras licenciaturas	65,4%	5,8%	13,5%	3,8%	11,5%

Fonte: Elaboração Própria

De modo geral, as menores porcentagens concentraram-se no período inicial do curso, mostrando, no primeiro momento, que as atividades pedagógicas não são distribuídas uniformemente no decorrer da graduação. Além disso, o índice dos alunos que nunca tiveram essas experiências é relativamente alto na maioria dos casos, evidenciando que existe, de fato, um afastamento da realidade escolar.

Ao analisar a regularidade das ações acadêmicas voltadas ao magistério, alguns pontos merecem destaque. Sobre as atividades de extensão, a maior porcentagem encontra-se no meio (26,9%) e no final do curso (25%), porém, esses dados não estão distantes da quantidade de

alunos que nunca vivenciaram isso (25%). Isto é, $\frac{1}{4}$ dos respondentes afirmaram não ter realizado nenhuma ação de extensão vinculada à escola/educação. Em relação às ações de pesquisa sobre o campo educacional, os períodos de maior índice são, respectivamente, em nenhum momento do curso (34,6%) e ao final do curso (30,8%). Apesar da participação em pesquisa, diferentemente da extensão, não ser obrigatória, tratando-se de licenciaturas, é preocupante existirem muitos alunos que nunca produziram estudos acerca da sua própria profissão. No que tange aos eventos, às palestras e aos seminários, 45,1% dos estudantes afirmaram que participaram dessas ações ao longo de todo o curso, sendo esta, portanto, a atividade mais mencionada como aquela que acontece no início e ao final da formação. Acerca das interações com o espaço/atores da escola, 32,7% dos estudantes esclareceram que tiveram esse contato no final do curso e 28,8%, ao longo do curso. A hipótese que poderia justificar o primeiro percentual é a de que tal experiência aconteceu na época do estágio obrigatório, projetado, geralmente, para o final da graduação. Por fim, 65,4% dos licenciandos concluintes (o maior índice de todos os grupos) informaram que nunca se envolveram em atividades com outras licenciaturas, indicando que os cursos de licenciatura apresentam pouco diálogo e atividades conjuntas, multi/interdisciplinares.

Com o intuito de mapear a frequência em que os discentes realizaram atividades associadas à educação, escolheram-se 12 ações para que eles marcassem apenas uma dessas opções: sempre, frequentemente, ocasionalmente, raramente e nunca. Ao todo, 52 estudantes trouxeram essa informação. Sendo assim, foram coletados os seguintes resultados:

Tabela 9: Frequência em que os licenciandos concluintes participaram de atividades e/ou aulas relacionadas ao seu curso

	Sempre	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Conhecimentos específicos para a sua área	38,5 %	30,8%	21,1%	5,8%	3,8%
Ensino de conceitos da área específica na educação básica	17,3%	32,7%	28,9%	17,3%	3,8%
Análise de políticas educacionais e de currículo	19,2%	23,1%	36,6%	19,2%	1,9%
Análise de materiais educacionais	15,4%	23,1%	28,8%	28,8%	3,9%
Profissão docente, a formação de professores e o campo de atuação dos professores	17,3%	30,8%	34,6%	15,4%	1,9%

Reflexão sobre a atuação profissional docente a partir de estudos de caso/situações de sala de aula/prática pedagógicas	17,3%	28,9%	32,7%	19,2%	1,9%
Atuação docente em contextos escolares distintos com estudantes de diversas identidades e conhecimentos	11,5%	19,3%	26,9%	30,8%	11,5%
Experiências ligadas ao processo de escolarização e aos espaços escolares	9,6%	23,1%	40,4%	19,2%	7,7%
Planejamento, metodologia e avaliação nas atividades/aulas para a educação básica	15,4%	23,1%	38,5%	19,2%	3,8%
Participação de professores da Educação Básica para o diálogo sobre os seus conhecimentos, reflexões e vivências	11,5%	13,5%	38,5%	23%	13,5%
Experiência/observação/atuação em atividade promovida pela UFRJ no CAP	5,8%	11,5%	19,2%	23,1%	40,4%
Experiência/observação/atuação em atividade promovida pela UFRJ em instituição de Educação Básica (exceto CAP)	3,8%	7,7%	25%	25%	38,5%

Fonte: Elaboração Própria

Ao analisar a regularidade das 12 atividades elencadas acima, foi observado que o advérbio de maior ocorrência foi ‘ocasionalmente’ – advérbio com o maior índice percentual em 7 atividades. Os advérbios ‘raramente’ e ‘nunca’ tiveram a porcentagem mais elevada em 4 atividades, ao passo que os advérbios ‘sempre’ e ‘frequentemente’ foram destaque em apenas 2. Assim, é possível deduzir, no primeiro momento, que grande parte dos licenciandos não tiveram e/ou tiveram pouco contato com ações voltadas diretamente às licenciaturas, principalmente àquelas atividades cujos alvos eram o ambiente escolar e as relações sociais nele presentes.

Investigando cada atividade e cada porcentagem isoladamente, pôde-se compreender melhor a razão de algumas insatisfações dos licenciandos quanto à sua formação docente, como a priorização do conhecimento teórico em desfavor da prática. Ao comparar as atividades de ‘conhecimentos específicos para a sua área’ e de ‘ensino de conceitos da área específica na educação básica’, foi constatado que os saberes específicos da área de formação são mais trabalhados do que aqueles direcionados à educação básica. Nesse caso, os maiores índices da primeira atividade concentraram-se nas frequências ‘sempre’ (38,5%) e ‘frequentemente’ (30,8%). Já na segunda atividade, houve certa distribuição entre as frequências, diluindo-se em

‘sempre’ (17,3%), ‘frequentemente’ (32,7%), ‘ocasionalmente’ (28,9%) e ‘raramente’ (17,3%). Essa proporcionalidade entre as frequências se mantém nas atividades que exploram a análise e a reflexão sobre o campo docente, no entanto, a frequência ‘ocasionalmente’ ainda se sobressai. Esses resultados sugerem que as práticas docentes não são constantes no decorrer da graduação, confirmando, portanto, o aspecto da fragmentação das licenciaturas.

Além disso, quando as práticas da tabela 9 se voltam exclusivamente para o cotidiano escolar, os índices respondentes às frequências ‘ocasionalmente’, ‘raramente’ e ‘nunca’ crescem consideravelmente. Isso indica a percepção de um distanciamento da educação básica. No que se refere à ‘atuação docente em contextos escolares distintos com estudantes de diversas identidades e conhecimentos’, 30,8% dos licenciandos realizaram essa atividade raramente e 26,9%, ocasionalmente. Sobre as ‘experiências ligadas ao processo de escolarização e aos espaços escolares’, 40,4% dos estudantes escolheram a frequência ‘ocasionalmente’ (a maior porcentagem desse advérbio). As práticas de ‘planejamento, metodologia e avaliação das atividades/aulas para a educação básica’ e ‘participação de professores da educação básica para o diálogo sobre os conhecimentos/reflexões/vivências’ reuniram 38,5% das marcações em ‘ocasionalmente’. Essa porcentagem corrobora, portanto, com as narrativas dos licenciandos que demonstraram insegurança quanto à sua atuação docente, pois, segundo eles, não lhes ensinaram como ensinar (“Formação extremamente rasa para educação especial, EJA e diferentes metodologias de ensino...”, respondente 176). Por fim, sobre as vivências concretas nos ambientes escolares, o resultado é ainda mais preocupante: 40,4% dos licenciandos concluintes nunca participaram de atividades pedagógicas promovidas pela UFRJ no CAp/UFRJ e 38,5%, em outras instituições de educação básica.

Ainda sobre a relação entre a universidade e a escola, foi perguntado aos alunos se os conhecimentos e as vivências dos professores da Educação Básica estão/estiveram presentes nas aulas da graduação – nesse caso, 52 licenciandos forneceram essa informação. Os dados não apontam para um cenário animador, pois, embora a maioria dos estudantes tenham declarado que sim (57,7%), uma quantidade expressiva declarou que não (42,3%). Levando em consideração que os saberes docentes se (re)constróem em conjunto, nas relações sociais, é muito preocupante que esses licenciandos concluintes não tenham compartilhado vivências com seus futuros colegas de trabalho, enriquecendo, assim, sua formação.

A fim de compreender quais foram os tipos de interação daqueles que responderam sim, foram apresentadas cinco opções para que os licenciandos marcassem as suas experiências, podendo, inclusive, selecionar mais de uma alternativa. Nessa situação, foram contabilizadas 73 marcações, e elas estão distribuídas da seguinte forma: 27,4% vídeos/documentários com

experiências de professores/falas de professores; 27,4% artigos/relatos escritos por professores da educação básica; 21,9% os licenciandos vão à escola; 17,8% os professores vão à universidade para palestras/seminários e outros eventos; e 5,5% os professores vão à universidade para participar das aulas. Conforme esses dados, pode-se deduzir que o diálogo entre os estudantes e os professores da educação básica é bastante frágil.

Sobre o cumprimento do estágio obrigatório, dentre os 53 licenciandos que responderam essa questão, 22 declararam que já o realizaram, mas totalmente de forma remota, 24 informaram que o realizaram parte presencialmente e parte à distância, e 7 comunicaram que ainda não o fizeram. É necessário mencionar que o questionário discente foi idealizado e aplicado no momento da pandemia Covid-19, situação que afetou completamente a maneira como o estágio obrigatório normalmente era realizado, portanto, não foi elaborada uma alternativa que indicasse o cumprimento do estágio obrigatório totalmente na forma presencial. Dentre os 46 que realizaram essa etapa, 40 disseram que foi uma experiência relevante para o desenvolvimento profissional, 5 declararam o contrário, e um licenciando se absteve.

Para estudar as influências do estágio obrigatório na formação docente, foi solicitado aos estudantes que descrevessem suas vivências ao longo dessa jornada. Ao todo, 39 licenciandos apresentaram suas justificativas – foram 31 relatos sobre aspectos positivos e 7 sobre experiências desfavoráveis. No que concerne aos comentários positivos sobre os aprendizados no estágio obrigatório, o assunto mais abordado, de modo geral, foi a possibilidade de se conectar com o cotidiano escolar – espaço de atuação docente por excelência – como pode ser observado nos exemplos a seguir:

“O simples fato de termos contato direto com uma escola e sabermos como funciona ela na prática já é uma faceta positiva do processo” (respondente nº 22)

“O Estágio é uma parte importante da formação. O licenciando lida com a realidade do ensino no Brasil” (respondente nº 23)

“Pude ver como é a realidade dentro da sala de aula. E as atitudes profissionais” (respondente nº 59)

“Com a vivência, pude questionar algumas certezas e ter algum contato com a prática em sala de aula” (respondente nº 74)

“Observar práticas docentes na educação básica e vivenciar o clima e cultura escolar são fundamentais na formação. Auxiliam a pensarmos nossas próprias práticas futuras, termos uma noção da organização e das dinâmicas escolares e das formas possíveis de lidar com adversidades” (respondente nº 126)

“Eu aprendi um pouco mais sobre vivência em sala de aula, apesar de ter sido de forma remota” (respondente nº 165)

Além disso, alguns licenciandos descreveram que as experiências obtidas durante o

estágio obrigatório reforçaram sua identidade docente e contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, pois, segundo eles, essa etapa os tornou professores:

“Foi muito bom ter aquela interação com as crianças, fez eu me sentir pronta para lecionar profissionalmente Foi fundamental na formação. Gostei muito de pôr em prática no CAP da UFRJ. Foi uma experiência que me vi como professor, não tinha tido outra experiência em sala de aula até então. Foi toda presencial antes da pandemia. E conseguir ver que sou capaz de lidar com uma turma, porém foi só no CAP que é uma realidade totalmente diferente das escolas públicas que irei encontrar daqui pra frente” (respondente nº 24)

“Me ajudou a ter confiança e botar em prática tudo o que havia aprendido e estava aprendendo sobre educação” (respondente nº 159)

“Participar dos estágios foi muito importante para minha atuação docente. Poder observar e contribuir junto ao professor foi essencial para eu pudesse refletir sobre o que eu posso ter como referência para usar em minha própria atuação, bem como o que eu considero negativo e que procurarei não repetir” (respondente nº 206)

Alguns estudantes destacaram que os vínculos licenciando-aluno e licenciando-professor, nas escolas em que cumpriram o estágio obrigatório, foram essenciais para a sua formação docente. Esses relatos, mostram a importância das relações sociais, em especial da interação professor-aluno no processo de formação docente, como em:

“Interação entre professores e alunos é importante para a formação profissional” (respondente nº 71)

“No estágio consegui perceber a realidade dinâmica da sala de aula da educação básica. Entendi como preparar aulas de modo mais assertivo para essa faixa etária e como o componente da relação humana entre aluno e professor muitas vezes é mais importante ou mais relevante do que o conteúdo em si. Considero importante também a participação nas atividades burocráticas ligadas à profissão docente” (respondente nº 113)

“No início, imaginei ser negativa, por não estagiar nas instalações físicas das escolas, entretanto me atentei ao fato de que não precisamos de fundação para termos uma sala de aula e pude aproveitar o estágio com um olhar mais sensível para a docência” (respondente nº 140)

“Aprendi muito nesses estágios, o contato com as crianças, a vivência dos trabalhos feito junto ao professor, tudo isso foi uma experiência incrível na minha caminhada. E nesse momento pandêmico, não podendo estar em sala também aprendi muito pois tivemos que nos inventar e olhar de uma outra maneira e isso foi muito gratificante para minha jornada acadêmica” (respondente nº 155)

“Fiz o estágio obrigatório totalmente presencial no CAP e a experiência, até hoje, é baliza para minha prática. Tive acesso a orientação comprometida e professores generosos” (respondente nº 164)

“Meu estágio foi totalmente presencial. Foi antes do Covid aparecer. A tutora me deixou à vontade e me deu todo apoio e instruções necessárias” (respondente nº 170)

“Felizmente consegui fazer três dos quatro estágios obrigatórios de modo presencial. Pude vivenciar bem as dificuldades da profissão, mas também as recompensas. Chegar ao final do semestre e ver que o aluno aprendeu o que ensinamos, que aprendeu a estudar e se aperfeiçoar, a ler, refletir e entender o que estava sendo pedido é muito gratificante” (respondente nº 175)

Houve também narrativas que evidenciaram a conexão entre o conhecimento teórico e o prático, e entre a rotina acadêmica e a escolar:

“Achei que pude estar em contato com uma rotina acadêmica e principalmente ter contato com um jeito de dar aula que é distinto ao da universidade. Estar na escola me deu uma ideia maior na materialidade das discussões do meu campo de estudos” (respondente nº 88)

“Foi o momento onde o conhecimento acadêmico adquirido pode ser observado na vida real” (respondente nº 109)

Apesar da predominância de avaliações positivas quanto à prática do estágio obrigatório, alguns licenciandos relataram experiências negativas, as quais necessitam ser investigadas com cautela. Nesse caso, dentre os 7 comentários computados, a crítica central abarca a postura do professor regente e a sua falta de comprometimento em orientar os futuros colegas de profissão:

“Professor aceitou os estagiários por obrigação, sente, não ocorria interação, somente assistir aulas” (respondente nº 64)

“Falta de orientação positiva por parte do professor que acompanhava no estágio me desmotivou para entrar na rede pública, pois ainda há muita resistência de assumir práticas mais eficientes e humanizadoras que vemos em teoria” (respondente nº 125)

“Não achei produtivo ficar sentada observando a professora dar aula, aprendi muito mais na escola onde eu trabalhava, onde eu era merendeira readaptada e exercia o cargo de agente educadora e auxiliava muito os professores a dar aula” (respondente nº 146)

“O professor responsável não soube criar um espaço propício de aprendizado, estava contrariado em dar aula remota” (respondente nº 172)

Por fim, somente um discente desaprovou a carga horária atribuída ao estágio obrigatório, que seria, de acordo com ele, exorbitante:

“A única coisa negativa é o número de horas excessivo” (respondente nº 42)

Com o objetivo de investigar se as práticas docentes foram realizadas também de maneira voluntária, ou seja, se os licenciandos concluintes decidiram, em algum momento do curso, atuar em ações pedagógicas, foram elaboradas algumas questões relacionadas às seguintes atividades acadêmicas: estágio não obrigatório em escolas; PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência); e ações de extensão em escolas. Foi constatado que a maioria dos estudantes não participou desses três contextos formativos. Sobre o estágio não obrigatório em escolas, dos 52 licenciandos que forneceram essa informação, 34 não se envolveram nessa atividade. No que se refere ao PIBID, ao todo, 34 estudantes responderam esse questionamento, porém nenhum deles participou do projeto. Acerca dos programas de extensão em escolas, dos 51 estudantes que se posicionaram, apenas 14 engajaram-se nessa

ação – 13 discentes anunciaram que essa vivência foi positiva para a formação profissional docente e 1 não respondeu.

Aos 14 licenciandos que atuaram, de forma espontânea, nas atividades de extensão em escolas, foi requerido que eles reportassem seus aprendizados durante esse processo. Obtiveram-se 8 respostas, cujo tema central versava sobre a importância da proximidade com a rotina escolar na profissionalização docente, legitimando, assim, o papel institucional da escola básica e seu potencial formador. Alguns licenciandos afirmaram que o contato com os alunos da educação básica e com os professores foi muito relevante, principalmente para experimentar diferentes situações de ensino e de aprendizagem, como também para refletir sobre suas próprias convicções sobre a docência:

“Participei de uma extensão voltada para o EJA. Na qual pude compartilhar meu conhecimento com os alunos e aprender muito com os mesmos. Foi uma troca muito gratificante de experiências e saberes. Deveria ter muitas extensões nas escolas, é muito agregador para a formação. Sentir na prática tudo que você só está aprendendo na teoria na faculdade” (respondente nº 30)

“Foi positivo participar de atividades dentro da escola e o diálogo com os alunos de ensino médio sobre as possibilidades de formação após a conclusão da educação básica e apresentar a UFRJ a eles. A extensão se deu de forma muito dialógica e horizontal o que possibilitou trocas de olhares que auxiliam a pensar minha própria prática” (respondente nº 126)

“Sempre é positivo aprender novas maneiras de passar conhecimento” (respondente nº 183)

“Ainda não terminei o estágio obrigatório e, por enquanto, só está de maneira remota. Então as vivências na ação de extensão antes da pandemia fizeram-me ter contato mais próximo com os alunos” (respondente nº 193)

Além disso, certos discentes apontaram que se surpreenderam com a maneira pela qual o conhecimento foi compartilhado, expondo que as atividades de extensão se destacam devido à diversidade de conteúdo e ao dinamismo das aulas, como pode ser observado em:

“A vivência de diferentes experiências moldam a profissional que pretendo ser” (respondente nº 164)

“A realização de atividades de extensão foram bem dinâmicas e diferenciadas. Aprendi com cada uma delas” (respondente nº 130)

“Grande experiência prática adquirida em um ambiente de ensino diferente do ensino básico regular, com conteúdo programático, expectativas de público diferentes em cada participante e em cada turma” (respondente nº 157)

Em conclusão, um licenciando afirmou que as ações de extensão serviram de combustível para continuar na profissão docente e que, inclusive, influenciaram-no a ingressar na modalidade de licenciatura. Esse mesmo licenciando declarou que, apesar das dificuldades, as atividades de extensão o ajudaram a visualizar o que ele realmente gostava de fazer/ser. O

relato a seguir, portanto, confirma o quão as práticas docentes são indispensáveis para e na formação docente, visto que são capazes de moldar a personalidade docente, de intensificar a identidade docente, de desenvolver o sentimento de pertencimento à profissão, e, por fim, de motivar os discentes a permanecerem na luta pela educação de qualidade, que valoriza a democracia e as questões sociais:

“A vivência junto às ações de extensão foram um divisor de águas para que eu decidisse mudar do ABI para a licenciatura. Isso se deve ao fato de que me mostraram o que eu realmente gostaria de fazer, mesmo que a profissão docente seja uma das mais desafiadoras hoje” (respondente nº 74)

5.4 Avaliação sobre a formação acadêmica

A partir da avaliação dos próprios licenciandos concluintes a respeito da sua trajetória acadêmica, esta seção tem o propósito de refletir sobre o efeito das práticas docentes na e para a formação docente. Primeiramente, foi apresentada a eles esta afirmação: “Me sinto preparado para atuar como professor da educação básica”. Em seguida, os discentes deveriam assinalar se concordam ou não com essa assertiva, expondo, assim, o nível de confiança quanto às licenciaturas da UFRJ. Ao todo, 52 licenciandos responderam esse questionamento, resultando nestes dados:

Tabela 10: Avaliação dos licenciandos concluintes no que se refere à afirmação “Me sinto preparado(a) para atuar como professor(a) da educação básica”

Escala de concordância	Quantidade de alunos	Percentual
Concordo totalmente	8	15,4%
Concordo	24	46,2%
Não estou decidido(a)	14	26,9%
Discordo	2	3,8%
Discordo totalmente	4	7,7%

Fonte: Elaboração Própria

Em regra, a maioria dos estudantes (61,6%) concorda, em algum grau, com a declaração de que estão preparados para atuar na educação básica. Isto é, com base nesse resultado, pode-se inferir que a formação de professores da UFRJ, de certa maneira, ofereceu segurança aos estudantes em relação a sua atuação docente, fazendo com que os licenciandos se sentissem mais confiantes na sua profissão. Sobre os estudantes indecisos, esses correspondem a 26,9%,

número relativamente expressivo, e apenas 11,5% acreditam que não estão aptos a desempenhar a função de docente. Tratando-se de uma avaliação subjetiva, é necessário, portanto, pesquisar as motivações que influenciaram os licenciandos a assumir tais posicionamentos.

Dos 8 estudantes que assinalaram a opção ‘concordo totalmente’, 7 expuseram suas justificativas. Todas exaltavam o valor interinstitucional da UFRJ, elogiando sua formação docente, que, segundo eles, é completa e de excelência:

“Minha resposta tem como argumento, o fato de eu ter exercido a função de professora desde os doze anos, e atuava por vocação, sem o conhecimento dos critérios existentes e da formação necessária. E desde então me preparei. E, posteriormente, busquei a melhor formação” (respondente nº 52)

“As propostas de atividades nas disciplinas cursadas nos conduzem à capacitação para atuação na educação básica. Tive essa percepção em Estágio 3 e parte do Estágio 4, que foi concluído à distância por causa da pandemia” (respondente nº 53)

“Preparação através de várias literaturas extra graduação, vivência em Ong's e serviço de voluntariado ligado a educação, empatia, boa comunicação, iniciativa, espírito de liderança e comprometimento” (respondente nº 85)

“A minha formação tem sido de excelência, me sinto preparado para atuar como professor” (respondente nº 109)

“Nos é ofertada uma ampla formação que permite a experiência nas mais diversas situações referentes à educação” (respondente nº 164)

Ademais, dois estudantes relataram que a formação acadêmica da UFRJ desenvolveu neles a prática crítico-reflexiva sobre o agir docente:

“Passei a minha vida inteira no ambiente escolar e nos últimos anos tenho refletido sobre esse lugar” (respondente nº 42)

“O curso serviu para me ajudar a refletir sobre a educação e o papel do professor, assim como me preparar como ser professor na teoria e na prática” (respondente nº 159)

Dos 24 que marcaram a alternativa ‘concordo’, 20 explicaram suas motivações. Um fato interessante é que, na maioria dos casos, os estudantes declararam que se sentem preparados para atuar na educação básica, porém, concomitantemente, expressaram certo descontentamento com alguns aspectos da sua formação. Em geral, os licenciandos demonstraram entusiasmo com a carreira docente, como em:

“Pela experiência em outra área de atuação” (respondente nº 23)

“Possuo conhecimentos necessário para iniciar o caminho como professora” (respondente nº 59)

“Acredito que tenho uma formação sólida para trabalhar como professor, só um pouco de insegurança inicial, mas que com o tempo deve passar” (respondente nº 88)

“Apesar de não ser totalmente meu desejo, existe uma preparação para todos os

segmentos” (respondente nº 90)

“Eu vou me esforçar e dar o meu melhor como professora. Acredito que vou ensinar e aprender bastante com meus alunos” (respondente nº 130)

“É uma Instituição que forma professores de excelência” (respondente nº 155)

“Por conhecer outras áreas da Pedagogia diante de estágios e experiências fora da universidade, considero melhor preparo para atuação na gestão escolar” (respondente nº 206)

Embora muitos tenham classificado o aprofundamento teórico como um aspecto positivo, outros criticaram-no, seja pela secundarização da prática no conteúdo programático da UFRJ, seja pelo prejuízo na estrutura organizacional do estágio obrigatório causado pela pandemia Covid-19:

“Concordo porque penso que a UFRJ me forneceu as ferramentas teóricas necessárias. Só o que falta é a prática” (respondente nº 22)

“Acredito que a profissão passa por vários desafios, como por exemplo, os recursos disponíveis, a localização do espaço escolar (cidade/zona rural), a inserção de alunos com necessidades especiais, entre outros. Apesar de me sentir qualificado, não tive a oportunidade de trabalhar com todas essas questões” (respondente nº 71)

“Durante o estágio obrigatório, tive pouco contato com a sala de aula. É isso que me faz sentir pouco preparada” (respondente nº 74)

“Me sinto preparado, mas por não experimentar ainda a sala de aula não posso dizer que estou totalmente preparado” (respondente nº 83)

“A Faculdade fornece muitas ferramentas, visões e estratégias, portanto me sinto embasada para começar minha trajetória docente, apesar de a experiência prática ser muito necessária. Acredito que esta lacuna da prática e experiência me foi adquirida mais fora da faculdade através de trabalhos e interesse próprio do que dentro da faculdade” (respondente nº 157)

“A meu ver, há um esforço de aprofundamento teórico, construção de materiais e oficinas didáticas, entre outros, que contribui de forma fundamental na preparação. Contudo, devido à pandemia, ainda não consegui iniciar meu estágio na escola e talvez esse estágio se limite ao ambiente remoto, o que implicará em perda na preparação” (respondente nº 198)

Alguns licenciandos ressaltaram a noção da incompletude docente, defendendo a importância da formação continuada para saber lidar com os múltiplos saberes e contextos de atuação que envolvem o magistério:

“Eu acredito que é impossível estar 100% preparado para qualquer nova atividade na vida, mas acredito que eu tenha uma boa bagagem que vai me facilitar os caminhos” (respondente nº 136)

“Me sinto apta para atuar como professora. Um professor jamais vai ter atingido a linha final da docência, há sempre o que aprender e descobrir. Posso não ter vivência dentro dos modelos tradicionais de ensino e ter que aprender durante a atuação, mas tenho a vivência da docência no modelo virtual e híbrido, experiência que alunos anteriores a mim não tiveram” (respondente nº 140)

“É uma questão de continuar estudando, sempre, e de aplicar o conhecimento” (respondente nº 158)

“A formação de professores não prepara 100% para a vida de sala de aula” (respondente nº 165)

“Com todas as vivências durante a graduação e ao longo do estágio obrigatório, experimentei situações semelhantes à rotina escolar. Sempre haverá desafios e situações inesperadas, então só saberei se estou realmente preparado quando estiver lecionando em uma escola” (respondente nº 193)

Quanto aos 14 alunos que responderam ‘não estou decidido(a)’, 10 optaram por descrever seus motivos. Alguns demonstraram sentimento de insegurança; outros identificaram, como causa, o fato de não terem terminado a graduação e/ou determinadas disciplinas pedagógicas⁷, logo, sentem que ainda não podem fazer essa avaliação. Em determinados casos, o fato do estágio ter sido remoto também gerou hesitação. Todas essas dificuldades estão representadas nas narrativas abaixo:

“Ainda não concluí a licenciatura. Falta a Didática II e a Prática de Ensino. Então ainda é cedo para ter certeza se estarei preparada ou não” (respondente nº 34)

“Preciso aprender mais sobre pedagogia e currículo para lidar com os enfrentamentos dentro do ambiente escolar como desmotivação de colegas profissionais, dificuldades de implementar ações coercivas perante a prática educacional e a perspectiva da vida educacional, profissional e social do estudante” (respondente nº 84)

“Sinto-me um pouco assustado ainda” (respondente nº 175)

“Não tive muitas experiências para poder opinar” (respondente nº 177)

“Sinto que falta algo, talvez por não ter participado de um estágio presencial” (respondente nº 190)

Além disso, dois licenciandos informaram dilemas específicos do ambiente escolar que, por conseguinte, enfraquecem sua confiança no ofício docente:

“Não sei se consigo enfrentar a resistência dos meus pares e supervisores para fazer o trabalho que acredito” (respondente nº 125)

“Ainda não estou preparada para trabalhar em uma turma. Principalmente com adolescentes” (respondente nº 170)

Por fim, ainda sobre os estudantes que se mostraram indecisos, houve três comentários que apontaram para o distanciamento da educação básica, a ausência de práticas docentes ao longo de toda a graduação, e a ausência de conteúdos relevantes para a realidade profissional como problemas centrais da formação de professores:

“Na faculdade de letras não prepara muito bem para lidar com a educação básica, mas

⁷ Deve-se lembrar que o questionário foi enviado apenas a estudantes concluintes, ou seja, aqueles que tivessem 75% da carga horária necessária à integralização da licenciatura cursada.

ajuda com os maiores” (respondente nº 24)

“Embora o estágio obrigatório me colocou em prática tudo que aprendi, ainda tenho receio do quanto sou capaz de lidar com uma turma. Ainda fico com dúvidas. Embora meu desempenho no estágio tenha sido ótimo e passado com aprovação máxima. Mas como já mencionei, acho que foi poucas vezes que frequentei a sala de aula durante todo o curso. Isso nos causa uma insegurança” (respondente nº 30)

“Acho que às vezes damos muita ênfase a assuntos que são pouco importante para a formação do aluno” (respondente nº 183)

No que tange aos licenciandos que escolheram as alternativas ‘discordo’ e ‘discordo totalmente’, as reprovações permanecem as mesmas. Dos 6 relatos, o afastamento da cultura escolar foi o tema mais notificado – cabe ratificar que muitos estudantes estão passando/passaram por dificuldades durante a prática do estágio probatório em razão da pandemia Covid-19:

“Como eu ainda não tive a experiência do estágio, por enquanto está totalmente remoto, eu não tive experiência em dar aulas então quando começar a trabalhar, vai ser o mesmo que minha primeira vez” (respondente nº 57)

“A formação tem grandes lacunas com a realidade. Não tem professores que também atuem na educação básica lecionando para os alunos. Se baseia em um modelo de escola defasado no qual nem se discutiu o novo ensino médio” (respondente nº 64)

“A realidade acadêmica da UFRJ não reflete a realidade fora da universidade. Todas as aulas ficam dentro de uma bolha elitizada do conhecimento. Foram pouquíssimas aulas que contemplaram a minha preparação para ser professor” (respondente nº 73)

“A licenciatura não foi capaz de fornecer ferramentas capazes de concordar com tal afirmação. Principalmente por falta de interação com o meio escolar” (respondente nº 172)

“Apesar de compreender determinados conceitos e práticas docentes, tive pouquíssimo contato com o chão da escola durante o estágio obrigatório e faltaram abordagens mais práticas no decorrer da graduação que farão bastante falta. Se não fosse minha participação em um projeto de extensão voltado para pré-vestibular social, por exemplo, marcaria ‘discordo totalmente’” (respondente nº 176)

Em suma, apesar da maior parte dos estudantes ter demonstrado preparo para atuar como professores nas escolas básicas, alguns ainda apontam problemas sérios com os quais as licenciaturas precisam se defrontar. Dentre eles, destacam-se a falta de integração entre universidade e escola, a inexperiência dos professores formadores na educação básica e/ou a sua incapacidade de orientar os discentes, a priorização dos conhecimentos teórico-científicos em detrimento da prática, entre outros. Por um lado, existem licenciandos inseguros e/ou que tiveram experiências negativas ao longo da graduação; por outro, o desejo de ser professor e o prestígio da formação são motivações para permanecer na profissão. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, na fala dos que assinalaram ‘concordo totalmente’ e ‘concordo’, em que a maioria dos alunos estão satisfeitos com a sua formação acadêmica, porém, ao mesmo tempo, tecem

comentários negativos. Ademais, é importante mencionar que as críticas descritas nesta seção são congruentes com as narrativas dos subcapítulos anteriores, mostrando que há, de fato, um descontentamento discente que precisa ser levado em consideração.

5.5 Grau de satisfação com a formação docente

Este último subcapítulo é muito significativo, visto que apresenta o desfecho sobre o cenário da formação docente ofertada pela UFRJ. Foi solicitado aos licenciandos concluintes que avaliassem suas trajetórias acadêmicas e o seu processo de desenvolvimento profissional, levando em consideração todas as questões abordadas por eles anteriormente. Inicialmente, eles teriam que indicar o nível de satisfação e, em seguida, expor suas justificativas. No total, 52 estudantes realizaram a primeira tarefa e 43 compartilharam seus argumentos. Sobre a escala de contentamento, os seguintes resultados foram obtidos:

Tabela 11: Grau de satisfação dos licenciandos concluintes com a formação docente realizada na UFRJ

Escala de satisfação	Quantidade de alunos	Percentual
Muito satisfeito(a)	15	28,8%
Satisfeito(a)	32	61,5%
Pouco satisfeito(a)	2	3,9%
Insatisfeito(a)	3	5,8%

Fonte: Elaboração Própria

De acordo com a tabela 11, o nível de contentamento dos licenciandos concluintes com a formação docente foi surpreendentemente alto. Nesse caso, 90,2% do alunado esboçou satisfação em algum grau, e somente 9,8% demonstraram o contrário. Ao comparar esses dados com as reflexões elaboradas ao longo deste capítulo, pode-se concluir, no primeiro momento, que a formação de professores da UFRJ atendeu às expectativas gerais dos estudantes e contribuiu positivamente para o seu desenvolvimento profissional. Todavia, no que se refere às justificativas, algumas observações merecem ser ressaltadas, pois, assim como ocorreu na seção anterior, a maioria dos estudantes, inclusive os que expressaram satisfação, apontaram experiências desfavoráveis ao trabalho docente.

Sobre as narrativas respondentes à alternativa ‘muito satisfeito(a)’, foi constatado que

todas acentuaram, de maneira explícita, o valor institucional da UFRJ e o embasamento teórico-prático que ela proporciona. Esse posicionamento unânime revela que os estudantes valorizam a instituição pública de qualidade e a consideram como lócus legítimo da formação docente. Seguem alguns relatos sobre o tema:

“A UFRJ sempre foi meu sonho de universidade. E fazer Letras nesta Instituição ratificou a minha impressão, que virou certeza, diante da formação que recebi dela e nela” (respondente nº 52)

“Especificamente nestes três últimos semestres foram os melhores sem dúvida da minha graduação, as matérias, os professores e os conteúdos compartilhados e vivenciados foram de crescimento pessoal e profissional. Na contramão da pandemia, consegui reagir e produzi e estou produzindo muito conteúdo e aprendizado. Quero fazer uma pós na UFRJ ou fora do país agregando conhecimento a minha formação” (respondente nº 85)

“Um ensino público de qualidade com professores atenciosos e dedicados a formação docente, eu encontrei isso na UFRJ” (respondente nº 88)

“Voltar à universidade e estar na UFRJ foi muito satisfatório e gratificante para retomar estudos, pensar novas possibilidades e criar novas perspectivas futuras” (respondente nº 126)

“Essa faculdade enriqueceu meu conhecimento, exigiu o melhor de mim e me sinto qualificada para exercer esse cargo” (respondente nº 130)

“Como falei na pergunta anterior é uma Instituição de excelência e que forma excelentes profissionais” (respondente nº 155)

“A universidade pública de qualidade nos dá oportunidades e abre ótimas portas para desenvolvermos todas as habilidades aprendidas durante os anos de graduação” (respondente nº 206)

A respeito dos comentários condizentes à alternativa ‘satisfeito(a)’, foram contabilizadas, ao todo, 23 justificativas e, em 11 delas, prevaleceram-se os elogios à universidade. Confirmando as análises anteriores, os licenciandos esboçaram confiança na preparação realizada na UFRJ, visto que eles se sentem privilegiados perante a qualidade dos professores, a abundância de conhecimento e a multiplicidade de experiências acadêmicas viabilizadas na formação docente dessa instituição, como em:

“Me sinto em plena condição de atuar como professor de Física no Ensino Médio” (respondente nº 53)

“A formação nos deu uma base de como ser criativo em sala de aula” (respondente nº 59)

“Muito elaborado os estudos” (respondente nº 90)

“A UFRJ possibilita o contato com uma gama enorme de pessoas que nos ajudam a crescer e conhecer melhor a profissão docente” (respondente nº 113)

“A bagagem e a visão de mundo e da educação que eu entendo como ideal foi toda conquistada nas práticas e conhecimentos que a universidade proporcionou” (respondente nº 125)

“Tudo que me foi passado na faculdade foi com muito zelo e profissionalismo” (respondente nº 170)

“Os professores são excelentes e há um enorme esforço em garantir o melhor ensino e experiência possíveis aos licenciandos” (respondente nº 198)

Entretanto, 12 relatos combinaram aspectos positivos e negativos sobre as licenciaturas da UFRJ, transparecendo, mais uma vez, que ainda existem retalhos a serem aparados na profissionalização docente. No que tange aos desencantos, apuraram-se três temáticas. A primeira se refere à ausência da dinâmica escolar na universidade, compreendendo 5 narrativas:

“Satisfeito, porém com as ressalvas que já mencionei. Acho que o curso desde do início, do 2º período em diante já podia estar conciliado a formação com escolas parceiras, para irmos colocando em prática nossos conhecimentos e vivenciando a sala de aula” (respondente nº 30)

“Eu me envolvi em muitas atividades durante a graduação, o que me deixa satisfeita pois pude enriquecer minha formação. No entanto, acredito que exista hoje uma alta demanda para trabalhar na educação básica com inglês para crianças e também com alunos neurodivergentes e ambos os assuntos não foram abordados em qualquer momento da graduação, o que me deixa não totalmente satisfeita” (respondente nº 136)

“Acredito que alguns pontos importantes não me foram apresentados durante a graduação e, de fato, fizeram falta. Entretanto, tudo o que eu vivi durante esses anos de UFRJ me agregou muito. Vivências únicas e relevantes” (respondente nº 140)

“A UFRJ não foca no dia a dia que o professor vai enfrentar nas escolas, mas em compensação, ela prepara o aluno para a vida, ela forma cidadãos e não só profissionais. Aprendi muito na UFRJ, aprendi a ser gente, aprendi sobre política, história, filosofia, sociologia, e hoje sou uma nova mulher, muito melhor do que entrei” (respondente nº 146)

“A Faculdade fornece muitas ferramentas, visões e estratégias, portanto me sinto embasada para começar minha trajetória docente, apesar de a experiência prática ser muito necessária. Acredito que esta lacuna da prática e experiência me foi adquirida mais fora da faculdade através de trabalhos e interesse próprio do que dentro da faculdade” (respondente nº 157)

A segunda aborda a organização curricular, contendo 4 respostas:

“Poderia condensar algumas matérias de licenciatura” (respondente nº 42)

“Tirando a complexidade das disciplinas e carga horária de física, que a meu ver é extensa e dificultosa demais e sem contexto prático com a Química, o curso tem bastante pontos positivos. As práticas como componente curricular (PCC) foram muito boas e acho que deveriam ser estendidas para as outras grades, como as físicas e cálculos” (respondente nº 175)

“Acho que o currículo poderia ser melhor elaborado” (respondente nº 177)

“As disciplinas da educação foram ótimas! Aprendi muito! Porém, nesse último período que estou cursando antes de me formar, a prática de ensino e Didática 2 estão desorganizadas, acredito que isso ocorre devido à pandemia, o que torna o processo de formação bastante desgastante” (respondente nº 193)

Por fim, a terceira temática envolve a didática do professor formador, com 3

apontamentos:

“Estou satisfeito, mas poderia ser melhor com professores mais didáticos e aulas mais dinâmicas” (respondente nº 83)

“Falta fazer a disciplina de Psicologia da Educação, completa, e ter nota ao fim. A professora deu boas aulas, mas teve de sair. A professora de Prática de Ensino precisa estar mais atenta a cada estudante. Falta concluir o estágio obrigatório” (respondente nº 158)

“Queria ter encontrado mais professores que gostassem de ser professores e que estimulassem ainda mais os alunos da graduação” (respondente nº 165)

Dos 5 licenciandos que exprimiram insatisfação em algum nível, 4 reproduziram os mesmos percalços, como, por exemplo, o distanciamento da rotina escolar, a predominância do conhecimento teórico e a falta de experiência dos docentes na educação básica:

“Formação insuficiente” (respondente nº 64)

“Acredito que o curso de Licenciatura da UFRJ foi muito fraco pra mim. Matérias extremamente teóricas que acrescentaram pouco ou nada para minha formação. Fui professor de escola durante 5 anos da graduação e quase não vi utilidade para as matérias da licenciatura pois são desatualizadas” (respondente nº 73)

“A licenciatura do IFCS é um bacharelado fingido de licenciatura no qual não tem professores especializados em educação, não fornece aprendizados que dialoguem com a escola” (respondente nº 172)

“Quando me formar efetivamente, serei um professor habilitado para estar na sala de aula com alunos especiais, atuar na EJA, dar aula para o ensino médio e ensino fundamental. A UFRJ não pode pressupor que está formando professores efetivamente preparados se negligência absurdamente a EJA, educação especial e não oferta ferramentas com diferentes metodologias de ensino” (respondente nº 176)

Ao investigar as características dos 52 licenciandos que informaram o grau de satisfação com a formação docente realizada na UFRJ, foram descobertas algumas recorrências quanto aos cursos de licenciatura. Em relação aos 15 alunos que selecionaram a opção ‘muito satisfeito(a)’, a maior parte integra os cursos de Letras (5 estudantes), de Pedagogia (3) e de Biologia (2). Sobre os que escolheram a alternativa ‘satisfeito(a)’, houve a predominância dos cursos de Letras (10), de Biologia (10) e de Filosofia (3). No tocante aos grupos ‘pouco satisfeito(a)’ e ‘insatisfeito’, sobressaíram-se os cursos de Biologia (2) e de Ciências Sociais (2). Cabe enfatizar que a maioria dos respondentes do questionário discente é composta por licenciandos de Letras e de Biologia, como pode ser verificado na tabela 6. Entretanto, o intuito dessa correlação não consiste em estabelecer conclusões sobre os cursos em si, mas, sim, em entender o perfil daqueles que contribuíram para este trabalho e em identificar se existem tendências para pesquisas futuras.

Concluindo, tendo como base os valores absolutos da tabela 11, é incontestável o fato

de que a maioria dos licenciandos concluintes (90,2%) estão satisfeitos com a sua formação docente, e, conforme as suas narrativas, isso se deve à capacitação profissional abrangente concedida pela UFRJ. Contudo, quando as justificativas são estudadas minuciosamente, vê-se que ainda há pontos que merecem ser analisados com atenção, pois podem afetar diretamente o sentimento de segurança quanto à atuação docente – o que pode ser comprovado por meio do índice relativamente alto (26, 9%) dos discentes que estão indecisos sobre a sua aptidão para exercer o ofício docente. Por fim, outro aspecto negativo mencionado constantemente pelos licenciandos está associado à ausência de práticas voltadas ao chão da sala de aula no decorrer da formação inicial de professores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal investigar as diferentes percepções dos licenciandos concluintes da UFRJ sobre a sua formação inicial docente. A primeira etapa desta pesquisa consistiu na escolha da pergunta-orientadora, visto que ela iria conduzir os processos de busca e revisão bibliográfica, além de ser um parâmetro para a análise do questionário discente.

Assim, a partir do questionamento “Como o aluno da licenciatura avalia sua formação docente?”, foi possível definir, de forma mais específica, os demais objetivos que compõem os eixos desta avaliação: 1) traçar o perfil dos licenciandos concluintes (por exemplo, se eles já trabalharam/trabalham na área educacional); 2) identificar as motivações que levaram os discentes a optarem pela licenciatura; 3) descrever as práticas pedagógicas realizadas durante os cursos, assim como o período e a regularidade dessas atividades, examinando como os saberes docentes são construídos academicamente; 4) averiguar se as expectativas dos alunos no início da graduação foram (ou não) atendidas; 5) investigar o nível de satisfação com a formação docente; 6) observar como os discentes avaliam sua trajetória formativa e se, com base nas suas experiências acadêmicas, eles se sentem preparados para atuar como professores; e 7) levantar quais são as aspirações futuras dos discentes com relação à profissão docente.

No que se refere à busca bibliográfica, foi realizada uma procura por artigos científicos em duas plataformas digitais, Educ@ e SciELO, tendo como base a metodologia descrita no terceiro capítulo. Após a filtragem dos textos, selecionaram-se 10, os quais foram resenhados, no quarto capítulo – as seções desse capítulo foram divididas de acordo com as duas esferas institucionais: a pública e/ou comunitária, e a privada. De maneira geral, as pesquisas dialogam entre si, ou seja, não houve uma discrepância entre as conclusões, inclusive no aspecto institucional.

No que tange ao perfil dos entrevistados, pôde-se concluir que a vocação ainda é um dos principais motivos pelos quais os licenciandos optam pelo magistério. Outros aspectos também foram mencionados, como a influência de professores na educação básica, o papel (trans)formador do magistério, e o mercado de trabalho. Além disso, os textos apontaram que a maioria dos estudantes desejam, de fato, ser professores. Acerca das características pessoais dos discentes, constatou-se uma predominância de jovens e do sexo feminino - exceto na pesquisa de Cruz (2017), em que houve um equilíbrio entre os sexos. Sobre as atividades acadêmicas, verificou-se que, nesses trabalhos, a maioria dos licenciandos participam/já participaram de ações de pesquisa e/ou extensão – e os que não experienciaram essas práticas

têm/já tiveram interesse (BOLZAN; POWACZUK, 2017). Inclusive, de acordo com Cruz (2017), alguns licenciandos priorizam trabalhar como pesquisadores, considerando a docência na educação básica como segunda opção.

Ao avaliarem sua formação docente, alguns licenciandos informaram que essa etapa foi apenas o início de um continuum formativo. Segundo Bolzan e Powaczuk (2017), os estudantes reconheceram que a profissionalização de professores é sempre um processo inacabado, em que aprender e ensinar são dois caminhos híbridos. Esses autores também afirmaram que muitos alunos consideram sua formação como segunda opção, por causa de questões pessoais, de vagas remanescentes e/ou de frustrações com as vivências acadêmicas – Cruz (2017) ainda acrescenta mais uma problemática, a precarização da profissão docente. Ademais, Felicetti (2018) aponta que os licenciandos admitem que a docência se faz através das inter-relações, reforçando a função social da educação. Cabe mencionar que, segundo os alunos, uma das maiores dificuldades enfrentadas foi a questão financeira, tanto para os alunos prounistas quanto para os não prounistas. Isso desconstrói a ideia de que as licenciaturas são cursos fáceis ou de baixo custo. Nesse sentido, corroborando com a informação anterior, Cruz (2017) revela que a maioria dos alunos precisaram, em algum momento, cursar disciplinas em mais de um período, e, dentre os motivos, destacam-se a oferta de disciplinas (51,8%) e o trabalho (34,6%).

Acerca das experiências acadêmicas e das práticas didáticas no decorrer da formação, os licenciandos demonstraram satisfações e angústias. Em regra, as pesquisas tecem considerações similares, sobretudo quanto às reclamações dos estudantes. Nos 10 artigos, foi atestado que os discentes se interessam em aprender a ensinar, logo, consideram os métodos e as técnicas saberes imprescindíveis. Contudo, em muitos relatos, o conhecimento teórico foi privilegiado em detrimento da prática. O propósito, nesse caso, não é ratificar binarismos, mas, sim, refletir sobre a secundarização dos saberes pedagógicos e sobre o efeito disso para e na formação docente. A prática não se restringe à ação; trata-se de compreender como, quando e o porquê agir, além de conhecer situações reais da profissão docente. Por fim, essa problemática está interligada diretamente com a questão do distanciamento da educação básica (lócus de atuação docente por excelência).

Cruz e Campelo (2016) concluíram que muitos estudantes classificaram a formação docente como ‘importante’, pois foram exploradas atividades crítico-reflexivas sobre o próprio agir docente. As autoras também notaram que, dentre os temas mais abordados pelos professores formadores, sobressaíram as teorias educacionais e os conhecimentos epistemológicos sobre a prática pedagógica – esses resultados foram também confirmados por Cruz (2017). O produto dessas atividades teórico-reflexivas é, de acordo com Dornfeld e

Escolano (2009), o descontentamento discente perante a predominância do ensino expositivo: os estudantes gostariam de ter vivenciado discussões/debates e aulas práticas.

No tocante às experiências significativas, Cunha (2001) registrou que, de acordo com os professores entrevistados, o nível de satisfação com a formação docente está relacionado à inovação no ensino, ao domínio do conteúdo e à autonomia discente. Felicetti (2018) relata que o entusiasmo, na verdade, depende de múltiplos fatores, como a personalidade do egresso e o aspecto social (esse último foi considerado, pelos licenciandos, um diferencial na formação acadêmica). Além disso, Sampaio e Stobaus (2017) evidenciam a importância do estágio supervisionado; a maioria dos alunos entende que essa etapa é essencial, pois ela proporciona a troca de vivências, a valorização da profissão, a integração com a realidade escolar, e o contato com o futuro espaço de atuação profissional.

Em contrapartida, Romanowski (2017) observou que os estudantes desejavam que a sua formação fosse voltada à (auto)reflexão sobre as práticas pedagógicas, principalmente sobre as aulas da graduação e sobre as experiências no estágio, visto que a teoria, muitas vezes, é ensinada de maneira utópica, desconexa com a realidade. Sampaio e Stobaus (2017) notaram também que a fragmentação e o afastamento entre teoria e prática foram aspectos negativos mencionados por muitos licenciandos, o que resultou, inclusive, no desestímulo pela formação e pelo ofício docente. Além disso, Sampaio e Stobaus (2017) completaram que a organização curricular das licenciaturas foi um empecilho para vivenciar as múltiplas facetas da docência, visto que apresentava uma distribuição irregular das disciplinas, em que as atividades práticas detinham pouca carga horária.

Apesar dos comentários negativos e das críticas, Macedo e Reis (2020) conseguiram visualizar um cenário otimista para a formação inicial. Conforme os autores, a maioria dos licenciandos concorda que os cursos abrangem questões culturais e que enfatizam o papel sociotransformador da docência. A respeito da relação das licenciaturas com a realidade da Educação Básica, grande parte dos estudantes concordam que existe essa integração e que, por tal motivo, se sentem preparados para o trabalho docente. Ademais, a maioria dos alunos afirmou que o curso contribuiu favoravelmente para a formação profissional, reforçando também a escolha pela docência. Sobre a carga horária das disciplinas pedagógicas ser suficiente e sobre a relação delas com o cotidiano escolar, muitos licenciandos demonstraram um alto nível de contentamento, contrariando, assim, as demais pesquisas. Por fim, Macedo e Reis (2020) testemunharam alguns relatos que apontavam desafios na formação docente, como, por exemplo, a abordagem tradicional presenciada nos estágios supervisionados e a carência de uma abordagem interdisciplinar nas disciplinas de conteúdo específico – por outro lado, a

interdisciplinaridade nas disciplinas relacionadas à educação foi elogiada por muitos licenciandos.

A segunda etapa desta monografia se traduz na investigação dos resultados obtidos por meio do “Questionário discente: Licenciandos em formação”, elaborado e aplicado pela Comissão de Avaliação e Monitoramento da Política Interinstitucional do Complexo de Formação de Professores da UFRJ (CFP/UFRJ). Sobre o perfil dos licenciandos, certificou-se a predominância do público jovem e o equilíbrio entre os sexos, confirmando os resultados de Cruz (2017). Além disso, a grande maioria dos estudantes cursou o Ensino Médio totalmente ou majoritariamente na rede pública. No que tange à inserção no mercado de trabalho, observou-se uma paridade nos dados: 37 trabalham atualmente e 31, não. Contudo, 52 licenciandos precisaram trabalhar em algum momento da graduação para contribuir com o sustento familiar e/ou para arcar com os custos da graduação (esses dois motivos foram os mais citados pelos estudantes). Acerca das áreas de atuação profissional, destacaram-se: a função de professor; profissões que fazem parte do cotidiano escolar, como mediador e auxiliar de sala; e cargos no mercado privado de serviços, comunicação e comércio, como telemarketing e auxiliar administrativo.

No que concerne à relação entre os licenciandos e a universidade, de 68 estudantes, 67 declararam que estão estudando na instituição que gostariam. Esse foi o primeiro indicativo do apreço que os licenciandos teriam pela UFRJ. A maioria informou que teve que mudar as disciplinas de horário por causa de questões envolvendo trabalho e/ou da tentativa de conciliação com as atividades acadêmicas (essas foram, respectivamente, as razões com o maior índice de menções). Sobre a noção de que a docência deriva de uma opção secundária, ela foi refutada de acordo com os resultados do Questionário Discente: o curso de licenciaturas foi a primeira opção de 48 discentes, e 18 manifestaram o contrário. Acerca da escolha pela docência, o ‘desejo de ser professor’ e ‘a influência de professores que foram referência/inspiração’ foram, nessa ordem, as duas motivações mais citadas pelos discentes. Esse resultado foi muito significativo, porque se contrapõe às considerações das demais pesquisas (CRUZ, 2017; SAMPAIO E STOBAUS, 2017; BOLZAN, POWACZUK, 2017): ‘a facilidade de ingresso’ recebeu apenas uma marcação e a questão da vocação não foi sequer mencionada.

Em relação às aspirações futuras dos licenciandos, a grande maioria comunicou que pretende trabalhar (dentre 68 alunos, 59 afirmaram isso). Quanto à área de interesse, prevaleceu a opção pela docência na educação básica nos setores público e privado, e somente 6 estudantes assinalaram que não planejam atuar no campo educacional. Outro aspecto interessante é o desejo pela formação continuada: 61 estudantes sinalizaram que pretendem dar continuidade a

outras áreas formais de estudo, sendo a ‘pós-graduação stricto sensu em educação’ e a ‘pós-graduação lato sensu em educação’ as duas alternativas mais relevantes.

Em regra, as expectativas iniciais dos licenciandos estavam associadas ao desejo por uma formação de qualidade e pelo reconhecimento profissional. De acordo com os estudantes, para se tornar um bom docente, é necessário experienciar uma formação abrangente. Além disso, o valor institucional da UFRJ foi muito indicado pelos estudantes, que a consideraram um símbolo de prestígio social. Dialogando com as pesquisas anteriores, grande parte dos licenciandos também desejava aprender como ensinar, por meio do estudo de metodologias e estratégias pedagógicas.

Quando questionados se a formação docente atendeu às suas expectativas iniciais, 90,9% dos licenciandos anunciaram que sim. Entretanto, ao analisar as alternativas separadamente, o resultado não foi tão satisfatório: 36,4% dos discentes marcaram a opção ‘atendeu parcialmente às expectativas’, e 9,1% anunciaram que suas expectativas não foram atendidas. Ao analisar as justificativas, foram verificados comentários positivos e negativos sobre as trajetórias formativas. De um lado, elogios à abrangência do conhecimento técnico-científico, à qualidade do corpo docente, à capacitação profissional e à responsabilidade social da docência; de outro, frustrações com a organização das disciplinas e do conteúdo programático das licenciaturas, com a ausência de práticas pedagógicas, com a priorização das disciplinas voltadas à pesquisa acadêmica, com o distanciamento do contexto escolar, com a infraestrutura precária da UFRJ e com a falta de sensibilidade e de experiência dos professores formadores. Ao todo, foram 25 relatos mencionando aspectos positivos da formação docente da UFRJ e 22 respostas no sentido contrário. Em razão desse resultado relativamente equilibrado, foi fundamental investigar as práticas pedagógicas durante a graduação e o impacto delas para e na formação docente.

A disposição das atividades relacionadas à educação é, de modo geral, irregular. Sobre a periodicidade das ações universitárias, foi apurado que o início do curso foi o período de menor incidência. Isto é, ao ingressarem na universidade, os licenciandos raramente participaram de atividades pedagógicas. Nesse caso, o meio e o final do curso foram os momentos em que houve maior envolvimento dos licenciandos – isso potencializa a crítica de que as práticas referentes à educação são secundárias, complementares à formação docente.

No que se refere às ações de extensão, 26,9% dos estudantes realizaram-nas no meio do curso; 25%, no final do curso; os outros 25% informaram que não atuaram nessa atividade. Sobre as ações de pesquisa, há ocorrência significativa nestes três períodos: em nenhum momento do curso (34,6%), final do curso (30,8%) e meio do curso (19,2%). Essas duas

atividades exemplificam a secundarização do conhecimento educacional na formação docente. Além disso, 65,4% dos licenciandos afirmaram que em nenhum momento participaram de ações de outras licenciaturas. A falta de integração entre as licenciaturas evidencia que os cursos não possuem uma abordagem interdisciplinar, o que pode, por conseguinte, limitar os saberes docentes e o intercâmbio de experiências. No tocante aos eventos/palestras/seminários sobre a atuação docente e/ou temas da educação básica, 45,1% dos estudantes alegaram ter participado dessas ações ao longo de todo curso – provavelmente, essa porcentagem alta é o reflexo da obrigação que os licenciandos têm de cumprir as muitas horas de atividade complementar.

Especificamente sobre o vínculo entre a universidade e a escola básica, 32,7% dos estudantes tiveram interações com o espaço/atores da escola no final do curso, e 28,8%, ao longo do curso. Embora esses resultados não sejam tão discrepantes, tratando-se de cursos de licenciaturas, é preocupante que o maior índice de participação se concentre no fim da graduação. O cenário torna-se ainda mais assustador quando analisadas as vivências nas atividades promovidas pela UFRJ no CAP e em outras instituições de Educação Básica: 40,4% e 38,5% dos estudantes nunca participaram dessas ações, nessa ordem. Esses dados corroboram com as críticas discentes a respeito do afastamento da realidade escolar, pois, apesar de grande parte dos alunos ter trabalhado/trabalhar na área educacional e/ou ter participado/participar de práticas acadêmicas voltadas ao magistério, o contato com a escola básica não ocorreu reiteradamente durante a formação docente.

Foi constatado que a grande maioria dos licenciandos se sente valorizada com a formação proporcionada pela UFRJ; muitos a definiram como uma instituição de excelência devido ao aprofundamento teórico e à qualidade do corpo docente. Ademais, a maior parte dos discentes (61,6%) se sente preparada, em algum nível, para atuar como professores nas escolas básicas. Quanto ao grau de contentamento com a formação docente, 90,2% dos estudantes demonstraram-se satisfeitos. No entanto, os dilemas docentes permanecem os mesmos. A secundarização do conhecimento prático, a fragmentação da grade curricular, a falta de diálogo entre as licenciaturas, a inexperiência dos professores formadores na educação básica, e o distanciamento da educação básica foram algumas fragilidades apontadas pelos estudantes, indicando que o retrato da formação docente da UFRJ é, de fato, promissor, porém ainda desafiador.

Deve-se ressaltar aqui que esta pesquisa foi realizada com estudantes que fizeram sua formação inicial docente antes da implementação do Complexo de Formação de Professores. A investigação mais ampla, da qual esta monografia é parte, pretende realizar outro questionário em 3 anos para verificar se houve modificações nessas percepções docentes após a

implementação do CFP que, como explicitado no segundo capítulo, se propõe a buscar caminhos de formação que enfrentem as questões apontadas, principalmente pela institucionalização de um terceiro espaço ou da casa comum de formação docente, constituída pela articulação da universidade pública com as escolas de educação básica da rede pública.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, P. Didática do Ensino Superior: material para uso em sala de aula. Faculdade Maurício de Nassau, 2006.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. Roteiro. UNOESC, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 107-132, abr. 2017.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A.M. Estratégias de ensino-aprendizagem. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 312p.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Resolução N o 2, de 1 de julho de 2015.

BRASIL. MEC. CNE. 3a Versão do Parecer (atualizada em 18/09/19). Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2019.

BRITO, M. R. F. de. Enade 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. Avaliação: Revista da Avaliação Superior, Campinas, v. 12, n. 3, p. 401-443, 2007.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. Review of Research in Education, v. 24, p. 249- 305, 1999

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, dez. 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da; CAMPELO, Talita da Silva. O professor formador e o ensino de didática no curso de Geografia: a perspectiva dos alunos. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.16, n. 50, p. 851-870, dez. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online], v. 5, n.9, p. 103-116, 2001.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Comum. Ensaio sobre a Revolução no século XXI, São Paulo, Boitempo, 2017.

DORNFELD, Carolina Buso; ESCOLANO, Ângela Coletto Morales. Didática e práticas pedagógicas no ensino superior: a visão dos alunos de um curso de graduação em ciências biológicas. Educação. Santa Maria, Santa Maria, v. 34, n. 02, p. 373-390, ago. 2009.

FELDMAN, K. A; NEWCOMB, T. M. The impact of college on students. San Francisco: Jossey-Bass, 1969.

FELICETTI, Vera Lucia. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. Educ. rev., Curitiba, v. 34, n. 67, p. 215-232, Feb. 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa. Complexo de Formação de Professores: uma experiência (inter)institucional em curso. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, vol.23, nº3, julho/setembro 2019.

GABRIEL, C. T; LEHER, R. Complexo de Formação de Professores da UFRJ: Desafios e apostas na construção de uma política institucional. *Formação em Movimento*, v.1, n.2, p.219-237, jul./dez. 2019.

GABRIEL, C. T., TEIXEIRA, J. D. de A., BASÍLIO, P. de M., & SILVA, S. H. F. da. (2020) Profissionalização do docente da educação básica e universidade pública: Notas sobre a construção de uma política (inter)institucional. *RevistAleph*, (34).

GATTI, Bernardete. Formação de professores: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática: teoria e pesquisa*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015. p. 39-65.

MACEDO, Pedro Amarilho Almeida; REIS, Rita de Cássia. A preparação para a docência no Ensino Fundamental na visão de licenciandos em Ciências Naturais e Ciências Biológicas. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.*, Belo Horizonte, v.22, e20581, 2020.

NÓVOA, Antonio. Entrevista com Antonio Nóvoa. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013

NÓVOA, Antonio. Um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Relatório Final*. Rio de Janeiro, (2017a).

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente, *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, V.47, n.166, p.1106-1133, out/dez. (2017b).

PINTO NETO, Pedro da Cunha; QUEIROZ, Salete Linhares; ZANON, Dulcimeire Ap. Volante. As disciplinas pedagógicas na formação e na construção de representações sobre o trabalho docente: visões de alunos de licenciatura em química e física. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 34, p. 75-94, ago. 2009.

REIS, R. C.; Cursos de licenciatura em Ciências da Natureza: o conhecimento químico na formação de professores de Ciências para o Ensino Fundamental. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 252, 2016.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In: *Simpósio nacional de educação básica: pré-escolar e 1º ciclo – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES DE INFÂNCIA: QUESTÕES DO PRESENTE E PERSPECTIVAS FUTURAS*, 1., 2003, Aveiro. Anais... Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. 1 CD-ROM

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin et al. A formação do professor nos cursos de licenciatura: o que dizem os professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1639-1661, out. 2017.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBAUS, Claus Dieter. FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: VIVÊNCIAS E NECESSIDADES PERCEBIDAS POR LICENCIANDOS. *Contrapontos*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 02-20, mar. 2017.

SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3 ed. New York: Macmillan, 1986. p. 3-36.

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

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

ZEICHNER, Kenneth (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university- based teacher education, *Journal of Teacher Education*, vol. 61(1-2), pp. 89-99.