UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA DA CONCEIÇÃO AZEVÊDO

O trabalho do professor formador: o caso de uma professora formadora em uma
universidade pública no interior da Amazônia

São Paulo
2015

MARIA DA CONCEIÇÃO AZEVÊDO

O trabalho do professor formador: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos

São Paulo
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.12
A994t | <p>Azevêdo, Maria da Conceição</p> <p>O trabalho do professor formador: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia / Maria da Conceição Azevêdo; orientação Sandoval Nonato Gomes-Santos. São Paulo: s.n., 2015.
264 p.; anexos.; apêndices</p> <p>Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Desempenho do professor 2. Ensino superior 3. Professor formador
4. Formação de professores I. Gomes-Santos, Sandoval Nonato, orient.</p> |
|-----------------|---|
-

AZEVEDO, Maria da Conceição. *O trabalho do professor formador*. o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos
Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Jane Quintiliano Guimarães Silva
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof^a. Dr^a. Raquel Salek Fiad
Universidade Estadual de Campinas

Prof.^a Dr.^a Cláudia Lemos Vóvio
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Vitor Henrique Paro
Universidade de São Paulo

Para Iro, José Nicodemos e Zuleide Belarmino,
Rodolpho, Myrna e Rodrigo, Marcos Alexandre,
Fatinha e Gabi.

Razão e força da minha existência e motivo de
minha felicidade.

AGRADECIMENTOS

De maneira especial, ao meu esposo, companheiro de todos os momentos, com que compartilho a vida há dezessete anos, pelo incentivo constante, pela presença cuidadosa e pela abnegação.

A minha família, que sempre me deu a certeza de ser amada e pelo apoio incondicional às minhas decisões, por mais difíceis que lhes parecessem.

À professora colaboradora, pela disponibilidade com que aceitou participar da pesquisa e pela postura profissional ética e compromissada com a formação de professores.

Aos alunos da turma de Letras 2010, por aceitarem a minha presença, tornando possível meu trabalho, e pela naturalidade com que se dispuseram a colaborar.

Aos colegas do grupo LIPRE, pelas valiosas reflexões sobre o trabalho docente e as práticas de ensino suscitadas em nossas reuniões.

Aos professores Emerson de Pietri, Marcelo Giordan e Gladys Barreyro, cujos ensinamentos enriqueceram minha formação acadêmica e contribuíram para as reflexões que encaminharam a delimitação de meu objeto de pesquisa.

Aos professores do Curso de Letras da UFPA/Bragança, pelo incentivo e pela aprovação de minha liberação para que eu pudesse cursar o Doutorado.

À CAPES pelo apoio financeiro durante os períodos de início e de término do Doutorado, por meio da concessão de bolsa, o que contribuiu para a sua realização.

Aos amigos que fiz durante a temporada inicial em São Paulo, por compartilharmos não apenas um espaço físico, mas por criarmos vínculos de amizade que seguirão vida afora.

Particularmente, muito obrigada,

Ao Professor Sandoval Nonato Gomes-Santos, orientador desta pesquisa, cujas orientações esclarecedoras e a competência em me fazer avançar foram inestimáveis.

Às professoras Selma Garrido Pimenta e Anna Christina Bentes, pelas relevantes contribuições no momento do exame de qualificação.

RESUMO

AZEVEDO, M. C. *O trabalho do professor formador: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia*. 2015. 265 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O presente estudo procura contribuir para as reflexões sobre o trabalho docente no ensino superior, no que se refere especificamente ao trabalho do professor formador. Nessa perspectiva, foi realizada uma investigação sobre as práticas de trabalho de uma professora do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará, no *campus* do município de Bragança. A pesquisa visa investigar como o trabalho da professora formadora se constitui, na articulação entre as esferas acadêmico-institucional e sociocultural nas quais se insere e a esfera da sala de aula. Intenciona também analisar como essa professora vem construindo sua (nova) trajetória profissional no contexto pesquisado, ou seja, como ela vem se tornando professora universitária, especificamente, formadora de professores nesse *locus*. Para isso foi desenvolvida uma investigação qualitativa, configurada como um estudo de caso e consubstanciada por meio da observação e do registro de práticas cotidianas de trabalho da professora formadora. A geração dos dados consistiu no acompanhamento das práticas docentes durante a efetivação da disciplina Estágio Supervisionado II, ministrada a uma turma cursando o sexto período da licenciatura. A observação e o registro dessas práticas ocorreram por meio do recurso a anotações em um diário de campo, gravações em vídeo (e/ou em áudio, em algumas situações) das interações com os alunos. Além disso, foram realizadas entrevistas com a professora, foi aplicado um questionário aos estudantes e foram coletados documentos escritos e digitalizados. Do ponto de vista teórico, a investigação mobiliza as noções de *habitus* e de campo, no âmbito dos estudos relativos às teorias da prática (BOURDIEU, 1983; 2003; 2004; HANKS, 2008; SETTON, 2002); estudos que abordam o trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2007; TARDIF, 2012); além de estudos que tematizam a docência no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012; ZABALZA, 2002; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; CHAMLIAN, 2003, entre outros), o professor formador (ANDRÉ et al, 2010; HALU, 2014; NASCIMENTO, 2006, entre outros) e a formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2012; LÜDKE, 2009; GATTI; BARRETO, 2009, entre outros). O aporte teórico relativo ao conceito de contexto, conforme concebido por Hanks (2008), foi também mobilizado, para orientar os procedimentos de análise dos dados. O estudo constatou que, para desenvolver seu trabalho, a professora formadora precisa lidar com injunções de diversas ordens, relacionadas a fenômenos gerados tanto no âmbito da conjuntura institucional local quanto nas esferas mais amplas dos campos da educação superior, da formação de professores e das instituições escolares, requerendo a utilização de variadas estratégias a fim de acomodá-las e fazer acontecer o estágio. Isso revela como fenômenos gerados no plano institucional transformam-se em problemas com os quais a docente precisa lidar e acomodar no plano da relação pedagógica imediata. Evidenciou também que o processo de alinhamento da professora formadora ao *habitus* do novo campo profissional é atravessado pelas relações entre os processos de socialização anterior — que, no âmbito da pesquisa, remetem principalmente à formação

acadêmica e à trajetória profissional na educação básica — e a socialização presente, no interior do novo campo de trabalho.

Palavras-chave: trabalho docente; ensino superior; professor formador; formação de professores.

ABSTRACT

AZEVEDO, M. C. The work of the teacher educator: the case of a teacher educator at a public university in the interior region of Amazon. 2015. 265 f. Thesis (Doctorate) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

The present research searches to contribute to the reflections about the teacher's work in higher education, related specifically to the work of the teacher educator. In this perspective, an investigation was done about the working practices of a professor from the teaching degree in Letters of Universidade Federal do Pará, at Bragança district campus. The research aims to investigate how the work of this teacher educator is constituted, in the interaction among the academic-institutional and sociocultural spheres in which it is inserted, together with the classroom sphere. It is also intended to analyze how this professor constructs her (new) professional trajectory in the researched context, that is, how she is becoming a university professor and, specifically, a teacher educator in this *locus*. A qualitative investigation was developed for this purpose, configured as a case study and embodied by the observation and register about the daily working practices of this teacher educator. The generation of data was based on the accompaniment of the teaching practices along the module of Supervised Internship II, applied to students from the 6th period of the teaching degree. The observation and register of these practices occurred by annotations in a field diary and video records (and/ or audio, in some situations) of the interaction with the students. Besides, interviews were done with the professor, a survey was applied to the students and written or digital documents were collected. From the theoretical point of view, the investigation mobilizes the notions of *habitus* and of field, in the scope of studies related to theories of practice (BOURDIEU, 1983; 2003; 2004; HANKS, 2008; SETTON, 2002); studies that approach the teacher's work (TARDIF; LESSARD, 2007; TARDIF, 2012); besides studies that apprehend the teacher's work in higher education (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012; ZABALZA, 2002; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; CHAMLIAN, 2003, among others), teacher educator (ANDRÉ et al, 2010; HALU, 2014; NASCIMENTO, 2006, among others) and the teacher education (PIMENTA; LIMA, 2012; LÜDKE, 2009; GATTI; BARRETO, 2009, among others). The theoretical approach related to the concept of context, as conceived by Hanks (2008), was also involved, to guide the procedures of data analysis. The study verified that, to develop her work, the teacher educator needs to deal with different types of injunctions, related to phenomena generated as in the scope of the local institutional situation, as in the wider spheres of higher education fields, of the teacher education and normal schools institutions, requiring the use of a variety of strategies to settle them and make the internship happen. This reveals how the phenomena generated in the institutional plan are transformed in problems with which the professor needs to deal and stabilize in the plan of the immediate pedagogical relation. It also evinced that the alignment process of the teacher educator to the *habitus* of the new professional field is crossed by the relations among former socialization processes – which, in the scope of the research, are mainly referred to the academic formation and the professional trajectory in the basic education – and the present socialization, in the interior of the new field of work.

Keywords: teacher's work; higher education; teacher educator; teacher education.

RÉSUMÉ

AZEVÊDO, M. C. *Le travail du professeur formateur*. le cas d'une enseignante formatrice dans une université publique à la campagne de l'Amazonie. 2015. 265 f. Thèse (Doctorat) – Faculté d'Éducation, Université de São Paulo, 2015.

Cette étude vise à contribuer aux réflexions sur le travail de l'enseignant de l'éducation supérieure, en ce qui concerne particulièrement au travail du professeur formateur. Dans cette perspective, une investigation sur les pratiques de travail d'une enseignante du cours de Licence en Lettres de l'Université Fédéral du Pará a été réalisée, dans le *campus* de la ville de Bragança. La recherche a pour but d'étudier comment le travail de la formatrice d'enseignants est constitué, l'articulation des domaines académique-institutionnel et socioculturel dans lesquels il est inséré et le domaine de la salle de classe. L'étude envisage aussi analyser la façon dont cette enseignante construit sa (nouvelle) trajectoire professionnelle dans le contexte recherché, c'est-à-dire, comment elle devient professeur universitaire, spécifiquement, formatrice d'enseignants dans ce locus. Pour bien mener cette recherche, une investigation qualitative a été développée, ce qui configure une étude de cas substantialisé par l'observation et l'enregistrement des pratiques quotidiennes du travail de l'enseignante formatrice. La production de données consistait au suivi des pratiques de l'enseignante pendant l'effectuation de la discipline Stage Supervisé II, dirigée à un groupe d'élèves à la sixième période de la licence. L'observation et l'enregistrement de ces pratiques sont survenus des notes produites sur un journal de terrain, et des enregistrements vidéo (et/ou audio, dans certains cas) des interactions avec les étudiants. Outre, des interviews ont été menées avec l'enseignante, un questionnaire a été appliqué aux étudiants et des documents écrits et digitalisés ont été recueillis. D'un point de vue théorique, l'investigation mobilise les notions d'*habitus* et de terrain, dans le cadre des études portant sur la théorie de la pratique (BOURDIEU, 1983; 2003; 2004; HANKS, 2008; SETTON, 2002), des études à propos du travail d'enseignement (TARDIF; LESSARD, 2007; TARDIF, 2012), en plus des études qui thématisent la pratique dans l'enseignement supérieur (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012; ZABALZA, 2002; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; CHAMLIAN, 2003, parmi d'autres), le professeur formateur (ANDRÉ et al, 2010; HALU, 2014; NASCIMENTO, 2006, parmi d'autres) et la formation des professeurs (PIMENTA; LIMA, 2012; LÜDKE, 2009; GATTI; BARRETO, 2009, parmi d'autres). Le soutien théorique concernant la notion de contexte tel que conçu par Hanks (2008), a été aussi mobilisé, afin d'orienter les procédés d'analyse de données. L'étude a constaté que, pour développer son travail, l'enseignante formatrice doit faire face aux injonctions de différents ordres, liées à des phénomènes générés au sein du milieu institutionnel local et aussi dans les sphères les plus larges des domaines de l'éducation supérieure, de la formation des professeurs et des institutions scolaires, exigeant l'utilisation de diverses stratégies afin de les accueillir et de concrétiser le stage. Cela révèle comment les phénomènes produits au niveau institutionnel deviennent des problèmes auxquels l'enseignante doit faire face et accommoder au niveau de la relation pédagogique immédiate. Cela a également montré que le processus d'alignement de l'enseignante formatrice à l'*habitus* du nouveau champ professionnel est traversé par les relations entre les processus de socialisation antérieure – ce qui, dans le domaine de la

recherche, se réfère principalement à la formation académique et à la trajectoire professionnelle à l'enseignement primaire - et la socialisation actuelle, au sein du nouveau champ de travail.

Mots-clés: travail d'enseignement; enseignement supérieure; enseignant formateur; formation de professeurs.

LISTA DE SIGLAS

BNI	Banco Nacional de Itens
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENAFOR	Centro Nacional de Formação Rural
CIES	Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur
CINCRUTAC	Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRUTAC	Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ações Comunitárias
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
EXPANDIR	Programa de Expansão da Educação Superior Pública
FALE	Faculdade de Letras
FADESP	Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IECOS	Instituto de Estudos Costeiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MADAM	Programa Manejo e Dinâmica em Áreas de Manguezais
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão
PAE/USP	Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico da Universidade de São Paulo
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PECD	Programa de Estágio e Capacitação Docente
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
Polamazônia	Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
PPBA	Programa de Pós-Graduação em Biologia Ambiental

PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPLSA	Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDUC/PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFNEPA	Universidade Federal do Nordeste do Pará
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização curricular e distribuição da carga horária — Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras, Resolução nº 3.593 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2007, p. 17).....	105
Quadro 2	Descrição das ações previstas nas disciplinas de estágio do Curso de Letras — Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras Resolução nº 3.593 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2007, p. 36).....	108
Quadro 3	Estrutura da sequência de ensino — Estágio Supervisionado II.....	134
Quadro 4	Unidades de categorização dos dados oriundos dos registros em vídeo.....	137
Quadro 5	Ementa Estágio Supervisionado II — Projeto Pedagógico do Curso de Letras Resolução nº 4.346/2012 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012, p. 96).....	141
Quadro 6	Conteúdo programático da disciplina Estágio Supervisionado II — Fonte: Plano de Curso elaborado pela professora.....	142
Quadro 7	Síntese descritiva da sequência de ensino — Estágio Supervisionado II.....	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1	
O professor universitário e seu trabalho.....	25
1.1 A identidade docente no ensino superior.....	28
1.2 A formação para a docência no ensino superior.....	37
1.2.1 Formação docente para o ensino superior e exercício da profissão..	43
1.3 As atividades do professor universitário e suas condições de trabalho.....	48
1.3.1 A intensificação do trabalho docente nas universidades federais.....	54
1.3.2 O trabalho dos professores universitários no âmbito da interiorização da educação superior: o fenômeno da mobilidade socioespacial.....	60
1.4 A atividade de ensino.....	66
1.4.1 Ensinar na universidade: autonomia, solidão e individualismo docentes.....	66
1.4.2 Ensinar é interagir: a relação com os alunos universitários.....	72
1.5 O trabalho de formar professores: o professor universitário formador.....	78
1.5.1 O que revelam as pesquisas sobre o professor formador.....	82
CAPÍTULO 2	
Contexto, população e metodologia da pesquisa.....	88
2.1 O contexto institucional.....	89
2.1.1 A UFPA: da interiorização à Universidade <i>Multicampi</i>	89
2.1.2 O <i>Campus</i> de Bragança.....	96
2.1.3 O Curso de Letras.....	100
2.1.4 O desenho curricular do Curso e os estágios supervisionados.....	104
2.1.4.1 A organização curricular do Curso.....	104
2.1.4.2 O estágio curricular supervisionado.....	107
2.1.4.3 As práticas de estágio vigentes no Curso.....	110
2.2 Os sujeitos da pesquisa.....	113
2.2.1 A professora formadora.....	114
2.2.2 A turma.....	124

2.3 A metodologia da pesquisa.....	125
2.3.1 A abordagem qualitativa.....	125
2.3.2 O processo de geração dos dados.....	128
2.3.3 A organização e a categorização dos dados.....	131
2.3.4 Os procedimentos de análise dos dados.....	137
CAPÍTULO 3	
Análise dos dados.....	140
3.1 As práticas docentes no Estágio Supervisionado II: os desafios de fazer acontecer um estágio.....	140
3.1.1 A disciplina Estágio Supervisionado II: do plano de curso à sequência de ensino.....	141
3.1.2 O tempo institucional e o tempo da formação: dois tempos diferentes.....	148
3.1.2.1 A gestão burocrática do tempo institucional afetando o tempo da formação.....	150
3.1.3 Organização curricular do Curso: fragmentação disciplinar.....	166
3.1.4 Relação entre universidade e escolas: distanciamento.....	172
3.1.5 A relação formadora/formandos: tensões e conflitos na formação.....	180
3.1.5.1 Algumas implicações do trabalho <i>com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos</i>	185
3.1.5.2 O desafio de mediar a construção da identidade profissional docente.....	189
3.1.5.3 O desafio de formar o novo aluno da licenciatura.....	193
3.2 A (re)construção do <i>habitus</i> profissional.....	198
3.2.1 A aderência a uma área disciplinar.....	200
3.2.2 A experiência docente anterior.....	207
CONDIDERAÇÕES FINAIS.....	219
REFERÊNCIAS.....	234
APÊNDICES.....	246
ANEXOS.....	258

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Pará (UFPA) vem se configurando como instituição *multicampi* por meio de um processo ousado de interiorização iniciado em meados dos anos 1980, o que permitiu a expansão da oferta de ensino superior, que originalmente estava centrada na capital do estado do Pará (Belém), para inicialmente oito municípios do interior (doze, na atualidade).

No estudo que desenvolvemos, a constituição desse processo de interiorização emerge como dado contextual central para a compreensão dos funcionamentos do trabalho docente nessa instituição. Os professores que atuam nos *campi* da UFPA no interior exercem suas atividades, tais como em outras instituições de ensino superior (ensinar; elaborar e gerir projetos de pesquisa e/ou extensão; produzir e publicar trabalhos com os resultados dos projetos desenvolvidos; participar de eventos acadêmico-científicos; orientar trabalhos de conclusão de curso, entre outras tarefas), mas o fazem sob certas condições que nos parecem particularizar seu ofício, no contexto da Amazônia paraense. Trata-se de fatores como: a distância espacial entre seus lares e os locais de trabalho (muitos professores deslocam-se, semanalmente, de vinte até seiscentos quilômetros para trabalhar, a depender da distância entre suas moradias e os *campi* em que estão lotados ou localidades onde eventualmente são ofertadas atividades referentes às demandas de seu local de trabalho); a origem dos profissionais (oriundos de várias cidades do estado, de outros estados do país e de outros países, o que muitas vezes contribui para que não permaneçam nos locais para os quais fizeram concurso); as dificuldades de comunicação, principalmente via internet, devido às deficiências na rede de distribuição desse serviço no interior do estado etc. As condições brevemente expostas criam uma rotina de trabalho que exige, dos docentes, flexibilidade para dar conta das tarefas próprias do ofício de professor universitário¹ e das exigências daí oriundas, em termos de sua produtividade acadêmica e de sua formação, em articulação com sua vida pessoal.

¹ A opção pelo termo “universitário(s)” para qualificar professores, ao longo do texto, não significa necessariamente a referência exclusiva aos docentes que atuam em universidades. Optamos pelo termo como um referente genérico, considerando a docência no ensino

Como se configura o trabalho docente nesse contexto? Em que medida as condições brevemente descritas afetam suas atividades cotidianas? E o trabalho de ensino, no âmbito mesmo da sala de aula? Em outros termos, como as formas de organização dessa instituição e as práticas dessa comunidade acadêmica informam e conformam o trabalho dos professores universitários?

Nosso interesse pela investigação do trabalho docente no ensino superior nesse contexto e, particularmente, pelo professor formador, vem se delineando já há alguns anos, motivado por razões de ordem pessoal e profissional. A opção por focar esse tema está relacionada diretamente a uma escolha feita em 2005, que modificou a vida pessoal e a carreira profissional desta pesquisadora. Depois de ter vivenciado a experiência de quinze anos como professora da educação básica, realizamos concurso para a docência universitária na UFPA e, com a aprovação, deslocamo-nos do estado natal, Rio Grande do Norte, para assumir o cargo no município de Bragança, interior do Pará. Deparamo-nos com um cotidiano profissional para o qual não tínhamos recebido uma formação específica, situação comum aos profissionais dessa esfera, tendo, portanto, que reconstruir a prática de ensino e rever os modos como compreendíamos a docência e quais as atribuições daí decorrentes, pois estávamos diante de um campo com particularidades em relação à esfera da educação básica. Talvez a vivência de uma década e meia de trabalho nos níveis de ensino Fundamental e Médio, em que construímos saberes e modos de agir e interagir próprios ao *métier* docente, tenha auxiliado nessa reconstrução. De professora da disciplina Língua Portuguesa nesses anos todos, passamos a atuar como professora responsável pela formação de futuros docentes dessa disciplina, no Curso de Letras. Provavelmente, algo da experiência anterior contribuiu para essa transição. Ao mesmo tempo, vimo-nos fazendo parte de uma comunidade acadêmico-institucional, e aos poucos nos incorporando às suas práticas, construindo um cotidiano de trabalho, estabelecendo relações, formando parcerias nas discussões teóricas e na troca de experiências. A construção do estatuto de professora universitária, mais que isso, professora formadora de outros professores supunha passar por um processo de ressignificação, de reação, de “refacção” profissional.

Na condição de professora universitária, a busca por uma titulação em um curso de pós-graduação *stricto sensu* era parte dessa mudança profissional, era o caminho “natural” a ser trilhado. Antes da entrada no magistério superior, a dificuldade em conciliar a realização de um curso na capital do estado (residíamos no interior) e a necessidade de trabalhar em várias escolas não nos permitira fazer isso. Terminado o estágio probatório, realizamos a seleção para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, com um projeto de pesquisa pensado a partir de questões relacionadas ao momento profissional vivido. Entre os muitos temas relativos ao ensino de língua portuguesa discutidos em sala de aula com os alunos, surgia, frequentemente, principalmente nas turmas de estágio, a cantilena do fracasso escolar, apoiada por parte considerável da literatura acadêmica correlata. A figura do professor aparecia atrelada ao discurso do fracasso das práticas de ensino na Educação Básica. Então, começamos a pensar na questão da formação dos professores de língua portuguesa, mais especificamente, nas práticas de ensino dos professores formadores. Foi a partir daí que se delineou o tema de nossa pesquisa de Mestrado. Nesse estudo (AZEVEDO, 2010), procuramos investigar, sob uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, o processo didático em que se organizavam as práticas de ensino da leitura e da escrita de gêneros argumentativos, em aulas da disciplina “Produção e Compreensão de Textos II”, para uma turma cursando o segundo período da licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará, no *campus* universitário de Bragança (PA). Foram abordadas as formas do trabalho de uma professora, enfocando os gêneros argumentativos como instrumentos didáticos, nas práticas de leitura e de orientação para a produção de textos, a partir da análise de um *corpus* constituído por meio da observação e do registro em vídeo de aulas da disciplina, durante um período letivo. Os resultados da pesquisa levaram-nos a algumas constatações, dentre as quais, a percepção de que o processo de transposição didática de saberes é um fenômeno extremamente complexo, principalmente quando se enfocam práticas de ensino cujo objetivo é, no caso da disciplina objeto da pesquisa, duplo: formar leitores e produtores de texto e formar professores de português.

Essa reflexão iniciada no Mestrado levou-nos a outras questões. Qual o caminho para aprofundar a compreensão de práticas de ensino no âmbito da

formação de professores, com enfoque no trabalho docente? É possível compreendê-las de um ponto de vista linear, tendo como ponto de referência exclusivamente sua dimensão didática, por exemplo? Cremos que sim, pelo menos foi esse o mote que direcionou a investigação durante o Mestrado. E quando consideramos os percursos trilhados por professores formadores no espaço dessa universidade pública localizada no interior da Amazônia, que desafios se colocam a esses docentes em seu trabalho cotidiano? Como as condições de trabalho afetam suas práticas? De que maneira as determinações oriundas do contexto institucional e sociocultural em que estão imersos interferem em seu trabalho? Que reflexos têm sobre suas atividades de ensino, na esfera de sala de aula?

Esse movimento reflexivo nos conduziu a ampliar o olhar sobre o trabalho do professor universitário formador. Como afirma Passos (2007):

Desse modo, compreender o trabalho do professor formador implica compreender a docência como um processo de constituição e identificação profissional e que envolve uma relação dialética entre, por um lado, as condições sociais e institucionais e, por outro, as formas de viver e praticar a docência desenvolvida pelos professores, individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto institucional (PASSOS, 2007, p. 108).

Assim sendo, ao focar determinado contexto institucional e sociocultural, não podemos nos furtar a pensar que, embora inseridos em um contexto macro que, de inúmeras formas, pode guiar as ações dos sujeitos, cada um deles tem modos singulares de inserção nesse contexto, havendo aí, pois, diferentes práticas de trabalho e de convivência. Temos, por um lado, uma conjuntura institucional que envolve os trabalhadores docentes, um contexto de socialização em que compartilham, no âmbito profissional, normas de funcionamento, formas de organização e condições de trabalho etc., informadas por um processo historicamente situado de constituição institucional. Essa conjuntura afeta todos e influencia as formas como desenvolvem seu trabalho. Além disso, essa instituição está inserida em campos sociais mais amplos, com os quais mantém relações: o campo da educação superior, o campo da formação de professores, por exemplo. Por outro lado, esses sujeitos que, por diversas razões, convergiram para esse local, trazem consigo experiências de trabalho e de vida diferenciadas e movimentam-se nesse espaço, construindo percursos individuais singulares.

Então, partindo da intenção de compreender as formas como se configura o trabalho do professor formador, no contexto singular da interiorização da Universidade Federal do Pará, para cujos *campi* do interior convergiram (e vêm convergindo) professores de diferentes origens socioculturais, foi se delineando o tema em torno do qual decidimos desenvolver a pesquisa aqui apresentada. Centramos nosso olhar no percurso profissional de uma professora que, após quase duas décadas de atuação na educação básica, iniciou, há quatro anos, sua carreira no magistério superior, optando pelo Curso de Letras do *Campus* de Bragança.

Esta pesquisa se propõe, pois, a descrever e analisar as formas do trabalho de uma professora do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará, no *campus* do município de Bragança, localizado no Nordeste do Pará. Interessa-nos investigar os modos como o trabalho docente se constitui no cotidiano da professora formadora, na articulação entre as esferas acadêmico-institucional e sociocultural nas quais se insere e a esfera da sala de aula. De forma complementar, o estudo intenciona analisar como essa professora vem construindo sua (nova) trajetória profissional no contexto pesquisado, ou seja, como ela vem se tornando professora universitária, especificamente, formadora de professores nesse espaço.

Tendo em vista que nossa investigação toma como objeto de estudo as formas de trabalho do professor de ensino superior, formador de professores, ela incide também sobre a formação docente. Nessa perspectiva, esperamos poder contribuir tanto para as reflexões em torno do nosso objeto central, como também para as discussões relacionadas ao tema da formação de professores, os dois eixos temáticos para os quais converge nosso estudo.

Considerando o exposto, nossos objetivos específicos ao desenvolver esta pesquisa foram:

- i) Verificar como o trabalho dessa professora, no âmbito de suas práticas de ensino (e de formação), é afetado pela conjuntura acadêmico-institucional e sociocultural na qual se insere.
- ii) Analisar os modos como a docente vem se integrando à carreira profissional no ensino superior e se constituindo professora universitária formadora de professores no novo campo de trabalho.

- iii) Identificar os significados atribuídos pela docente à (nova) carreira e à formação de professores, área em que atua.
- iv) Discutir a formação de professores no contexto pesquisado.

Inscrita entre os estudos que abordam as relações entre linguagem e educação, subjaz a esta pesquisa a concepção de linguagem tal como preconizada nas contribuições de Mikhail Bakhtin. Partindo de uma análise crítica das teses do subjetivismo individualista e das antíteses do objetivismo abstrato, Bakhtin (2006, p. 111) defende que “*A enunciação é de natureza social*”. Para o filósofo russo, qualquer ato de enunciação está determinado por uma relação biunívoca: o fato de que da mesma forma que “procede *de* alguém”, necessariamente, “se dirige *para* alguém”, ou, em outros termos, trata-se do “produto da interação” entre o locutor e o interlocutor. Assim, a língua(gem) não existe fora das relações sociais, o que constitui sua substância, sua realidade, é “o fenômeno social da *interação verbal*” (BAKHTIN, 2006, p. 125, grifos do autor). Daí deriva a concepção de dialogia, em um sentido mais amplo. Para Bakhtin, qualquer ato de enunciação faz parte de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta, já que implica uma “atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003, p. 290). O locutor, na produção de um enunciado, está respondendo a outros enunciados já produzidos, bem como àqueles ainda por se produzir, por ventura, em reação ao seu próprio enunciado. Todo enunciado é, por assim dizer, resposta aos anteriores, com os quais concorda ou discorda, os quais completa, adapta, questiona, cita, refere, refuta, enfim. E provocará, em resposta, por sua vez, outros enunciados, numa corrente sem fim.

Relacionada a essa visão de linguagem, concebemos o sujeito como ser sócio historicamente constituído, o qual constrói sua identidade e atua sobre o ambiente por meio das interações de que participa nas práticas sociais, sendo assim, é por meio da linguagem que o sujeito age sobre os outros e sobre os objetos da realidade, ao mesmo tempo constituindo a si mesmo e a essa realidade nesse processo, num movimento mutuamente constitutivo. Em consequência, entendemos que é pela observação das práticas de uso da linguagem que os sujeitos se revelam e revelam sua realidade. Consideramos ainda, na esteira das reflexões bakhtinianas, que a compreensão das interações concretas não é possível desvinculada das suas relações com “a situação extralinguística — não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo” (BAKHTIN, 2006, p. 126).

Para fundamentar o enfoque sobre o professor formador na perspectiva do trabalho docente, esta investigação se ancora nos estudos de Maurice Tardif e Claude Lessard (2007). Esses estudiosos partem da concepção marxista, segundo a qual o trabalho é considerado uma atividade desenvolvida por um sujeito com o objetivo de transformar determinado objeto, processo em que o trabalhador, ao agir sobre o objeto, transforma também a si mesmo, bem como suas condições de trabalho. Considerando, no entanto, a dificuldade de aplicar essa visão do trabalho à atividade de ensino, tendo em vista que está calcada na oposição entre um ser humano e um objeto, eles atentam para a prerrogativa de que o objeto de trabalho do professor é outro ser humano, o que conduz a definir o trabalho docente pelo reconhecimento do modo fundamental de relação desse trabalhador com o seu objeto: a interação humana (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 29).

Tendo em vista o alcance dos objetivos visados na pesquisa, este texto foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, procuramos identificar aspectos relevantes para traçar um perfil do professor universitário e descrever seu trabalho, voltando nosso foco para o docente formador. A reflexão sobre o trabalho do professor universitário formador é realizada a partir de sua relação com o trabalho docente no ensino superior como um todo. Assim, abordamos inicialmente a questão da identidade docente no ensino superior, focando os aspectos que identificam esse trabalhador e qual o seu *status* nas esferas de organização do trabalho e organização social. Em seguida, discutimos o estatuto da formação para a docência no ensino superior no Brasil e a necessidade de uma preparação específica para a atuação profissional nesse nível de ensino, bem como os efeitos da ausência dessa formação específica para o exercício da profissão. Na sequência, apresentamos os elementos que configuram o trabalho docente nesse nível de ensino, em relação às atividades que o caracterizam e em que condições são realizadas. Ainda nessa parte do capítulo, colocamos em discussão dois fenômenos relacionados às condições de trabalho no ensino superior: o processo de intensificação desse trabalho, especificamente no âmbito das universidades federais; os deslocamentos ou a mobilidade socioespacial, no âmbito da interiorização da educação superior no Brasil. Abordamos, em seguida, mais pontualmente a atividade de ensino, tendo em vista a centralidade dessa atividade na configuração do trabalho da professora formadora sobre cujas práticas construímos nosso estudo, com enfoque sobre dois

aspectos do trabalho de ensinar: a autonomia docente, em suas intersecções com a solidão e o individualismo; a interação com os alunos, compreendida como o meio fundamental pelo qual o ensino se efetiva. Por fim, voltamos nossa reflexão para o professor formador, com vistas a situar seu estatuto como objeto de pesquisa e identificar de que modos esse objeto vem sendo abordado nos estudos desenvolvidos no campo da educação.

Para elaborar o panorama reflexivo e teórico apresentado neste primeiro capítulo, mobilizamos as contribuições de diversos estudiosos do campo da educação, que enfocam os temas do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2007; TARDIF, 2012), da docência no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012; ZABALZA, 2002; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; CHAMLIAN, 2003, entre outros), da formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2012; LÜDKE, 2009; GATTI; BARRETO, 2009, entre outros) e do professor formador (ANDRÉ et al, 2010; HALU, 2014; NASCIMENTO, 2006, entre outros). Articulada à discussão apresentada, abordamos as noções de *habitus* e de campo, no âmbito dos estudos relativos às teorias da prática (BOURDIEU, 1983; 2003; 2004; HANKS, 2008; SETTON, 2002).

No segundo capítulo, descrevemos, inicialmente, o campo institucional em que a professora formadora atua, de modo a poder situar suas práticas de trabalho. Essa descrição contempla: um breve panorama histórico da constituição da UFPA, desde a interiorização até a atual configuração em Universidade *Multicampi*; o processo de constituição do *Campus* de Bragança e sua consolidação como polo de ensino superior na região bragantina; a constituição do Curso de Letras, desde a implantação na unidade, uma síntese de seu desenho curricular, com destaque para os estágios supervisionados. Apresentamos também uma caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa, com uma abordagem detalhada sobre a professora formadora, seguida de um breve perfil da turma de alunos que ela orientou em suas atividades de estágio. Finalmente, fazemos uma exposição sobre o aparato metodológico utilizado na consecução de nosso estudo, descrevendo: a abordagem metodológica adotada, o processo de geração e de tratamento dos dados e os procedimentos de análise.

No que diz respeito à metodologia, foi desenvolvida uma investigação de base qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2005), configurada como um estudo de caso e consubstanciada por meio da observação e do registro de práticas cotidianas

de trabalho da professora formadora. A geração dos dados consistiu no acompanhamento das práticas docentes durante a efetivação da disciplina Estágio Supervisionado II, ministrada a uma turma cursando o sexto período da Licenciatura em Letras. A observação e o registro dessas práticas ocorreram por meio do recurso a anotações em um diário de campo e das gravações em vídeo (ou em áudio, em algumas situações) das interações com os alunos. Além disso, foram realizadas entrevistas com a professora, foi aplicado um questionário aos estudantes e foram coletados documentos escritos e digitalizados.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados. Com esse intuito, discutimos inicialmente os modos como as práticas da professora formadora são afetadas por determinações oriundas da conjuntura acadêmico-institucional local e dos campos mais amplos em que está inserida ou com os quais mantém relações, enfocando as estratégias utilizadas pela docente para lidar com as injunções oriundas de fenômenos gerados nesses campos e que se impõem ao seu trabalho. Em seguida, abordamos mais pontualmente o processo de alinhamento da professora ao *habitus* profissional do novo campo de trabalho, na intenção de refletir sobre os modos como ela vem se tornando professora universitária e, particularmente, formadora de professores. Embora tenhamos pensado nessa segunda parte do capítulo para abordar esse processo, a referência a ele é iniciada já na caracterização da docente no segundo capítulo, além de perpassar a discussão na parte inicial.

A finalização desta tese compreende as considerações finais, em que apresentamos os resultados a que chegamos com a pesquisa e apontamos alguns encaminhamentos suscitados pelas questões discutidas para que se possa qualificar a formação de professores no contexto pesquisado.

CAPÍTULO 1

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E SEU TRABALHO

Quem é o professor de ensino superior hoje no Brasil? Como se dá a sua formação para o exercício docente? Quais são os pré-requisitos exigidos para ingresso na carreira? O que faz? Que tarefas ocupam seu cotidiano profissional? Em que contextos e em que condições exerce seu ofício?

Construir uma caracterização do professor de ensino superior e de seu trabalho é uma tarefa difícil, principalmente quando consideramos a variedade e a complexidade do sistema de educação superior no Brasil, como explica Morosini (2000, p. 19): “temos instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, em cinco regiões da Federação de características étnicas, sociais e econômicas diferentes”. À diversidade de contextos de atuação correspondem diferentes condições de trabalho, quanto às formas de ingresso, às modalidades de vínculos, à jornada de trabalho e aos compromissos dela derivados, o que interfere na construção da identidade desse docente, como assinalam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 119).

Tendo em conta essas considerações, buscamos, neste capítulo, identificar aspectos relevantes para traçar um perfil desse professor e descrever seu trabalho, voltando nosso foco para o docente universitário formador². Esse enfoque se dá em razão de que o lócus da pesquisa aqui apresentada é uma universidade pública e o objeto de estudo é o trabalho do professor que atua na formação de professores. Entretanto, para compreender como se configura o ofício do professor que atua nesse campo específico, partiremos da abordagem do trabalho docente no ensino superior, de maneira ampla, abrangendo as várias formas que este pode assumir. Nesse sentido, a reflexão sobre o trabalho do professor universitário formador será

² O termo “formador(es)” tem em nosso trabalho uma acepção particular. Inspiramo-nos na concepção adotada por Mizukami (2005-2006, p. 3), que considera formadores “todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores”. Em nosso trabalho, no entanto, utilizaremos esse termo exclusivamente para nos referir aos professores universitários que atuam na formação de professores.

realizada a partir de sua relação com o trabalho docente no ensino superior como um todo. Sem a pretensão de esgotar o tema, procuramos construir um panorama reflexivo e teórico que constituirá os fundamentos sobre os quais realizaremos a análise dos modos como se configura o trabalho da professora formadora sobre cujas práticas docentes realizamos nossa investigação.

Antes de empreender tal tarefa, consideramos necessário fazer um esclarecimento. Quando falamos em trabalho do professor, a que nos referimos especificamente? Em que bases epistemológicas nos ancoramos para definir o trabalho docente na pesquisa desenvolvida e aqui apresentada? A concepção de trabalho docente que adotamos fundamenta-se nas percepções de Maurice Tardif e Claude Lessard (2007). Para estudar o ensino sob o ângulo analítico do trabalho, esses estudiosos tomam como ponto de partida a concepção marxista, segundo a qual o trabalho é uma atividade desenvolvida por um sujeito com o objetivo de transformar determinado objeto, processo em que o trabalhador, ao agir sobre o objeto, transforma também a si mesmo, bem como suas condições de trabalho: “Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 28)³.

Tardif e Lessard consideram, no entanto, a dificuldade de aplicar essa visão do trabalho à atividade de ensino, tendo em vista que está calcada na oposição entre o sujeito e o objeto, ou seja, entre um ser humano e um objeto material ou natural. Em tal modo de conceber o trabalho, a presença do outro ser humano é reduzida a uma relação entre trabalhadores ou a uma oposição entre patrão e

³ O trabalho docente vem se constituindo, nos últimos anos, como um objeto de pesquisas enfocado sob diferentes abordagens. A perspectiva didática de estudos sobre o trabalho docente, tal como desenvolvidos no campo da Didática de Línguas por Schneuwly e Dolz (2009), também se inspiram em uma concepção de trabalho de base marxista. O ponto de vista adotado por esses estudiosos está centrado sobre a questão dos gestos e dos instrumentos de ensino, opção de que decorre a especificidade de seu enfoque: a análise do que ocorre em sala de aula, visando determinar os componentes essenciais desta parte do trabalho do professor (SCHNEUWLY, 2009, p. 29). O grupo de pesquisas Linguagem na Prática Escolar: processos de aprendizagem, trabalho e formação docente (LIPRE) coordenado por Gomes-Santos, vem desenvolvendo estudos sobre o trabalho docente também em uma perspectiva didática, abordando esse tema especialmente no âmbito do trabalho do professor de Língua Portuguesa. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo, formado em 2009, resultaram em dissertações de Mestrado, livros, capítulos de livro, artigos e comunicações em eventos científicos.

empregado, o que não se aplica ao ensino, em que o outro é o próprio objeto de trabalho. Para definir o trabalho docente, esses pesquisadores atentam para a prerrogativa de que o objeto de trabalho do professor é outro ser humano, o que conduz ao reconhecimento de um novo modo de relação do trabalhador com seu objeto: a interação humana (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 29).

Como definem Tardif e Lessard (2007, p. 31), “*ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*”. No trabalho de ensino, o objeto sobre o qual o trabalhador opera uma transformação é um ser humano, que, por sua natureza, tem vontade própria: o aluno não é passivo, reage diante da ação do professor. Se em outras formas de trabalho, como as que lidam com a matéria inerte, a lógica que preside a ação do trabalhador é “puramente instrumental e axiologicamente neutra” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 32), isso não se aplica ao trabalho docente. Por constituir-se basicamente de relações entre pessoas, relações sociais, esse ofício levanta questões complexas de poder, de ética, de juízos de valor, de direitos e de afetividade, diferentemente do trabalho com objetos simbólicos, materiais ou naturais.

Esses fundamentos, se permitem distinguir a docência de algumas formas de trabalho humano, contudo a aproximam das ocupações caracterizadas como “trabalho interativo” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 19). Tendo isso em vista, é possível identificar características que particularizam o trabalho docente dentre as formas de trabalho interativo? Para esses estudiosos, a docência apresenta traços particulares que estruturam as práticas cotidianas de trabalho, marcas típicas e recorrentes que a diferenciam das outras formas de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 11).

Não é nosso propósito desenvolver uma reflexão pontuando os aspectos do trabalho docente que o particularizam, mas, sempre que for pertinente, abordaremos algumas dessas especificidades ao longo da nossa exposição. É preciso ainda ter em conta que os estudos desenvolvidos por Tardif e Lessard (2007), cuja contribuição para a análise da docência como um trabalho é inegável, ao possibilitar uma compreensão mais apurada sobre o que realmente fazem os professores, enfocam o trabalho dos professores da educação básica, na esfera escolar. Ao utilizar suas contribuições teóricas, precisaremos, pois, considerar o estatuto de que se reveste o trabalho dos professores de ensino superior, na esfera acadêmica.

1.1 A identidade docente no ensino superior

O que identifica um professor de ensino superior no Brasil? A docência nesse nível de ensino é considerada uma profissão por todos que a exercem? Qual o *status* desse trabalhador docente nas esferas de organização do trabalho e organização social?

Em obra que enfoca a formação do professor de ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 35) afirmam que um dos aspectos que identificam uma parte considerável dos professores universitários é o exercício da docência como atividade complementar à carreira profissional de origem, como ocorre com médicos, odontólogos, geógrafos, engenheiros, advogados, economistas, por exemplo. Segundo as autoras, nessa situação, a identificação como “professor universitário”, em seus locais de trabalho, em placas, cartões e receituários, indicaria uma “valorização social do título de professor”, enquanto esse título, quando referido isoladamente, sugeriria “uma identidade menor”, pois, socialmente, pareceria uma referência aos professores da educação básica. Ser professor universitário, para o profissional que exerce a docência como atividade complementar, traz-lhe um valor social diferenciado, uma espécie de garantia de qualidade e excelência. Quando consultamos um médico e descobrimos que ele é professor universitário, esse dado agrega capital social⁴ ao profissional.

O exercício da docência universitária como ocupação adicional a uma profissão pré-existente está relacionada à origem histórica da profissão, pelo menos no Brasil, como atesta Masetto (2012). Em obra também voltada à formação do professor dessa esfera de ensino, o autor retoma o modo como, historicamente, se estruturou o ensino superior no país, assentado originalmente no modelo francês

⁴ O conceito de capital social de que nos apropriamos aqui é oriundo da definição elaborada por Pierre Bourdieu, em seu artigo *The Forms of Capital*: “*Social capital is the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition*” (BOURDIEU, 1986, 248). Em uma tradução livre: “capital social constitui o conjunto dos recursos efetivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo”.

napoleônico, que privilegiava o domínio de conhecimentos e a experiência como requisitos suficientes para o exercício docente⁵. Os profissionais que atuavam nos primeiros cursos superiores recebiam formação na Europa. A expansão desses cursos gerou a necessidade de ampliação do corpo docente, o que ocorreu com o recurso a profissionais de diferentes áreas do conhecimento, “indivíduos renomados, com sucesso em suas atividades profissionais” (MASETTO, 2012, p. 14). Assim, até a década de 1970, exigia-se do candidato a professor apenas “o bacharelado e o exercício competente de sua profissão” (MASETTO, 2012, p. 15). Apenas a partir da década de 1980, passa-se a exigir cursos de especialização na área de atuação profissional.

Embora atualmente o requisito para a contratação do professor tenha passado aos níveis de Mestrado e de Doutorado, pelo menos nas universidades⁶, para Masetto, ainda prevalecem as mesmas exigências: o domínio de conteúdo e a experiência profissional. Situação que, segundo ele, deriva de uma crença, compartilhada por instituições e pelos próprios candidatos a professores, de que “*quem sabe, automaticamente sabe ensinar*” (MASETTO, 2012, p. 15, grifos do autor).

Esse panorama contribui, conforme Zabalza (2002, p. 107), para uma situação de indefinição da identidade profissional dos professores de ensino superior. Para esse estudioso, os parâmetros de identidade socioprofissional da docência universitária se revelam contraditórios, o que leva muitos professores a se autodefinirem sob o âmbito científico (como biólogos, engenheiros, médicos etc.) e não como docentes:

⁵ Embora o surgimento dos primeiros cursos superiores no Brasil remonte aos séculos XV, XVII e XVIII, o período a que o autor se refere diz respeito à implantação do ensino superior pelo governo português, com a criação das escolas superiores, em 1808 (COUTO, 2013, p. 20). O modelo franco-napoleônico, caracterizado por uma organização não universitária, visava basicamente à formação de quadros profissionais especializados, para atender às funções burocráticas do Estado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 148-149).

⁶ No caso das universidades públicas federais, conforme regulamenta a Medida Provisória nº 614, de 14 de maio de 2013 (que altera as Leis nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, e nº 11.526, de 4 de outubro de 2007, sobre a remuneração dos cargos e funções comissionadas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional), o requisito para ingresso no magistério superior é o título de doutor na área exigida em concurso. Exigência apenas dispensada no caso de “grave carência” de detentores do título na área de conhecimento ou na localidade, decisão que deve ser fundamentada pelo Conselho Superior da universidade.

Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que leem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentem; as conversas profissionais que mantêm etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes (ZABALZA, 2002, p. 107).

Como a preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio de conhecimento científico em determinado campo e/ou para o exercício das atividades profissionais ligadas a ele, o autor considera difícil, a partir desses precedentes, a construção de uma identidade profissional vinculada à docência. Para Bazzo (2006, p. 179), essa dificuldade está relacionada também a uma maior valorização, no campo acadêmico-científico, de outras demandas relacionadas às áreas de conhecimento nas quais os professores atuam. Em sua experiência, a autora percebeu que a identificação ambivalente — docentes ou cientistas? — varia de área para área, manifestando-se mais fortemente entre os professores dos cursos tradicionalmente vinculados à produção e à aplicação de conhecimentos técnicos como as engenharias e algumas subáreas de cursos como Física, Química, Matemática e Biologia, áreas do conhecimento mais fortemente influenciadas pelo método científico herdado do Positivismo. Mas acontece também entre professores dos cursos ligados às ciências humanas e sociais, surgindo ocasionalmente mesmo entre os formadores de professores, ou seja, docentes dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Já entre os professores dos cursos voltados à formação de profissionais liberais em carreiras tradicionais, essa ambivalência é diferente: docentes ou profissionais experientes e bem-sucedidos? Partindo dessas constatações, é possível conceber uma identidade profissional comum a um conjunto tão complexo de profissionais?

Pimenta e Lima (2012), ao discutir os processos de construção identitária relacionados à docência, trazem contribuições a essa discussão. As estudiosas, com base em estudos sobre a identidade profissional desenvolvidos no campo da Psicologia Social, consideram que a identidade é construída a partir tanto da história pessoal quanto das experiências do sujeito, sendo gestada nas relações com os outros em sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 63). A identidade se constrói, pois, ao longo da vida e em estreita relação com os outros, sendo considerada “produto

de sucessivas socializações” (DUBAR⁷, 1997 apud PIMENTA; LIMA, 2012, p. 63). Partindo desses pressupostos, a construção da identidade profissional se dá por meio do “encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados” (DUBAR, 1997 apud PIMENTA; LIMA, 2012, p. 63).

Nessa perspectiva, um dos espaços de socialização em que a identidade docente se estrutura é o da atividade profissional. Para Tardif (2012, p. 56), do ponto de vista sociológico, o trabalho contribui para a construção da identidade do trabalhador, na medida em que “trabalhar não é apenas fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando — aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros — um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. (TARDIF, 2012, p. 56-57)

Se a experiência em uma atividade laboral é determinante para a construção da identidade profissional, como vivenciam essa questão os profissionais que atuam no ensino superior como atividade complementar à profissão de origem? Um professor universitário que é médico, por exemplo, experimenta as duas atividades profissionais, as quais certamente deixam marcas sobre si. Tendo em vista que a formação profissional é considerada uma das funções inequívocas da educação superior, esse perfil conjuga duas dimensões essenciais ao trabalho docente nesse nível de ensino, como explica Zabalza (2002, p. 128): “a capacidade de associar uma visão acadêmica sobre a atividade profissional com uma visão mais saturada da vida profissional real”.

Mas essa não é necessariamente a condição da maioria dos docentes universitários. Conforme aponta esse autor, em determinados setores, ainda falta essa integração entre o exercício da profissão e da docência (ZABALZA, 2002, p. 128). Como acontece com professores de vários outros cursos, entre os docentes que atuam nos cursos de formação de professores, a incorporação ou não dessas duas dimensões determina diferentes perfis profissionais. Os formadores que se

⁷ DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

tornam professores de ensino superior após exercerem a docência na educação básica detêm saberes específicos, provenientes da experiência de trabalho vivenciada nesse nível de ensino, os quais certamente os docentes que ingressam na docência universitária logo após sua formação acadêmica não detêm. Se para aqueles a experiência profissional anterior é um dos lócus de construção da identidade docente, para estes, é a experiência como alunos e como pesquisadores que medeia esse processo identitário.

De fato, a identidade do professor se constrói tanto ao longo de sua trajetória profissional como também no processo de sua formação, conforme atentam Pimenta e Lima (2012, p. 62). Assim, tanto para os pesquisadores dos vários campos do conhecimento quanto para os profissionais das diversas áreas, o período de formação (na graduação e na pós-graduação) vivenciado na universidade funciona como preparação e iniciação ao seu processo identitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 104-105). No entanto, é importante considerar que, com exceção daqueles cuja formação se dá na licenciatura ou na área da educação, os componentes dessa preparação são direcionados para uma profissão que não é a docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 106).

A composição da identidade docente passa também pela relação entre trabalho e *status*. Tardif e Lessard (2007, p. 50) consideram que “a docência não é apenas uma atividade; é também uma questão de *status*”. Os estudiosos discutem essa noção com base nas contribuições de Coster⁸ (1998) e explicam que “o *status* remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 50).

A respeito disso, Nascimento (2006) considera que existe uma hierarquia interna da profissão docente:

[...] as posições extremas são ocupadas pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, no pólo inferior e pelos professores universitários que atuam em universidades prestigiadas, desenvolvendo sobretudo atividades de pesquisa, no pólo mais elevado. É possível ainda afirmar que, mesmo no interior

⁸ DE COSTER, M. Introduction: bilan, actualités et perspectives de la sociologie du travail. In: DE COSTER, M.; PICHAULT, F. *Traité de sociologie du travail*. Bruxelles: De Boeck, 1998, p. 1-27.

desse pólo mais elevado, existem diferenciações significativas entre as posições ocupadas, em decorrência dos tipos de cursos, das áreas disciplinares e das pesquisas em que atuam esses professores (NASCIMENTO, 2006, p. 145)

Em relação às diferenças de *status* observadas entre os professores universitários, vários fatores são determinantes para explicá-las. Podemos pensar, por exemplo, nos diferentes *status* que detêm professores efetivos e substitutos que atuam em uma mesma universidade pública federal. Nesse caso, os diferentes vínculos de trabalho determinam diferentes atribuições aos professores; seus papéis e suas posições na instituição são, pelo menos em parte, definidos pelas normas e regras impostas pela modalidade desses vínculos. Também podemos observar diferenças de *status* entre professores efetivos de uma mesma universidade, conforme as diferentes titulações que detêm, as classes em que se encontram na carreira (adjunto, assistente, especialista), bem como se desenvolvem atividades de ensino e/ou de pesquisa.

O *status* está relacionado, entre outros fatores, com as diferentes funções que um professor universitário pode assumir. Conforme o tipo de instituição em que atua e as condições contextuais de trabalho, bem como a modalidade do vínculo empregatício e as atribuições dela derivadas, o trabalho do docente integra outras atividades, como a pesquisa e a administração, além da atividade de ensino. Todas essas dimensões da atuação profissional contribuem para a percepção da natureza da ocupação exercida, interferindo decisivamente na construção de uma identidade profissional própria.

A atividade de pesquisa, diferentemente da atividade de ensino, é, aliás, uma fonte de prestígio para o professor universitário, fato que tem suas raízes, segundo Chamlian (2003, p. 42), no chamado “*éthos acadêmico*”, que identifica o trabalho universitário fundamentalmente com a pesquisa, presidindo a lógica da organização institucional da universidade. Essa concepção se manifesta, por exemplo, nos parâmetros que orientam a avaliação do desempenho docente por parte dos órgãos que regulam o ensino superior, voltados majoritariamente para a quantificação de atividades de pesquisa e das publicações delas resultantes. A identificação do trabalho universitário com a pesquisa origina-se, por sua vez, da influência que a universidade brasileira recebeu do modelo alemão ou humboldtiano, durante sua

constituição⁹. Nesse modelo, a prioridade é a produção do conhecimento, valorizando a busca da verdade, o exercício intelectual e o desenvolvimento da consciência crítica, conseqüentemente, a ênfase recai sobre o processo de pesquisa (Cf. COUTO, 2013; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Vários estudiosos do campo da educação no Brasil, entre os quais Sguissardi e Silva Júnior (2009), Lüdke (2009), Gatti e Barreto (2009), consideram que as diversas atividades que os professores universitários desenvolvem possuem valoração diferenciada, obedecendo a uma ordem hierárquica instalada no campo acadêmico, em conformidade com a concepção prevalecente de universidade. Assim, as atividades de pesquisa e de elaboração do conhecimento científico, geralmente desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação, possuem maior reconhecimento, por isso, recebem mais incentivos, são estimuladas e consideradas prioritárias, enquanto a atividade de ensino (especialmente na graduação), em geral, não é valorizada¹⁰. Em decorrência dessa hierarquia estabelecida no campo universitário, as licenciaturas ocupam um lugar secundário, sendo a atividade de formação de professores considerada de menor categoria.

⁹ As manifestações iniciais da influência do modelo alemão ou humboldtiano na universidade brasileira podem ser observadas durante a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, as quais demarcam as primeiras tentativas de escapar ao modelo organizacional francês napoleônico (COUTO, 2013, p. 23). Os elementos do modelo alemão, assimilados ao sistema de ensino superior norte-americano, assumem abrangência nacional a partir da criação da Lei 5.540/68, que conduz às reformas na educação superior brasileira, implementadas pela ditadura militar como resultado de um dos acordos entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 152).

¹⁰ No âmbito da pós-graduação, dentre os parâmetros da Capes para avaliar os cursos novos de Mestrado em Letras e de Doutorado em Educação, a ênfase está “na produção intelectual docente e na consistência e coerência da articulação entre produtos e atividades de pesquisa”, sendo que não há nenhum critério relacionado especificamente à atividade de ensino. Quando referido, o ensino é subsumido por atividades relacionadas à pesquisa: “A avaliação individual e conjunta do corpo docente nos últimos cinco anos levará em consideração a produtividade em atividades de ensino e pesquisa, sobretudo publicações, como se seguem: artigos em periódicos, [...] livros, capítulos de livro e trabalhos completos em Anais”. Considerando que os professores que atuam na pós-graduação geralmente também atuam na graduação, uma avaliação pautada em tais parâmetros não apenas reforça a identificação da docência universitária marcadamente com a pesquisa, como induz à valorização desta em detrimento da prática de ensino. Os documentos da Capes de que transcrevemos os trechos citados encontram-se em meio eletrônico nos endereços: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/LetrasLinguistica.pdf>>, <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Educacao.pdf>>. Acesso em 19 maio 2015.

Dessa forma, os professores universitários, conforme as atividades que exerçam, predominantemente, ocuparão diferentes posições, mais ou menos prestigiadas:

no primeiro escalão, se situam os professores cujas atividades predominantes são de cunho científico e de pesquisa; no segundo, estão os que desempenham tanto atividades de pesquisa, como atividades de ensino; no terceiro, finalmente, estão confinados aqueles professores cujas atividades se concentram no ensino e na formação de professores. Os dados colhidos pela pesquisa permitem constatar não apenas uma separação entre escalões, mas realmente uma superposição hierárquica, de forma que o poder vai claramente decrescendo à medida que se troca a atividade de pesquisa pela de ensino, ou de qualquer coisa relacionada com a educação (LÜDKE, 2009, p. 98).

A discussão sobre os modos como se estruturam as posições dos professores no universo acadêmico remete à noção de campo, na perspectiva em que foi definida pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2004a) no desenvolvimento da teoria da prática. Com a noção de campo, Bourdieu (2004a, p. 20) designa um microcosmo dotado de leis próprias e parcialmente autônomo em relação ao macrocosmo. Um campo é um universo que obedece a leis sociais mais ou menos específicas, no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem, por exemplo, a arte, a literatura ou a ciência, ou seja, o campo artístico, o campo literário, o campo acadêmico ou científico. Na verdade, podemos nos referir à existência de campos e de subcampos, como é o caso dos campos disciplinares no interior do campo acadêmico: o campo da educação, o campo da antropologia, o campo da linguística, o campo da sociologia etc.

Segundo Hanks (2008, p. 43), um campo é uma forma de organização social caracterizada por dois aspectos: i) uma configuração de papéis sociais, de posições dos agentes e de estruturas às quais estas posições se ajustam; ii) e o processo histórico em cujo interior estas posições são efetivamente assumidas, ocupadas pelos agentes (individuais ou coletivos). No campo acadêmico, por exemplo, ao identificar um professor experiente, um pesquisador renomado, um estudante motivado ou um bolsista competente, estamos nos referindo a posições nesse campo, mas estas posições são assumidas, de fato, em práticas situadas, como em situações vivenciadas em aulas, em seminários de discussão, em atividades de avaliação etc.

Um campo é um espaço criado pelos agentes e cuja existência depende dos agentes e das relações objetivas que se estabelecem entre eles nesse espaço. É a estrutura dessas relações que define os princípios do campo e que determina o que os agentes podem e o que não podem fazer, ou seja, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina suas tomadas de posição (BOURDIEU, 2004a, p. 23). Por sua vez, o que define a ocupação e a manutenção de posições de um agente em um campo, bem como a competição entre os agentes por posições são os valores que aí circulam, o que “inclui elementos como prestígio, reconhecimento e autoridade, mas também riqueza material e capital” (HANKS, 2008, p. 44).

Conforme Bourdieu (2004a, p. 24), a estrutura do campo acadêmico “é, *grosso modo*, determinada pela distribuição do capital científico¹¹ num dado momento” (BOURDIEU, 2004a, p. 24). Há, pois, uma relação de mútua proporcionalidade entre o volume de capital dos agentes (indivíduos ou instituições), que depende do peso de todos os outros agentes, e a estrutura do campo. Assim sendo, a posição objetiva ocupada na estrutura de um campo por um agente depende do volume de capital que detém, o que alimenta o volume de capital acumulado pelo campo e, num movimento de retroalimentação, agrega capital ao agente.

Se, no campo acadêmico, a atividade de pesquisa, muito mais do que a atividade de ensino, agrega capital científico a instituições e agentes, isso explica a posição de prestígio de que gozam, por exemplo, determinadas universidades e determinados programas de pós-graduação com uma tradição consolidada no desenvolvimento de pesquisas, prestígio este transferido a seus agentes. Da mesma forma que pesquisadores reconhecidos transferem o prestígio que detêm à instituição ou ao departamento de que fazem parte. Considerando, por sua vez, a distribuição do capital científico entre os diversos subcampos no interior do campo acadêmico, essa relação de proporcionalidade varia ainda de um subcampo a outro, ou seja, varia entre diferentes áreas disciplinares no interior de uma mesma

¹¹ Bourdieu (2004a, p. 26) esclarece que o capital científico é uma espécie particular do capital simbólico, o qual se fundamenta no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares (e concorrentes) no interior do campo científico. Um exemplo desse tipo de capital, no campo acadêmico brasileiro, é a bolsa de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um benefício concedido a docentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, que, segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 155, grifo dos autores), “mais do que um bônus financeiro [...], tem um peso significativo como *capital acadêmico*”.

instituição, o que explica as posições desiguais ocupadas por cada curso em uma mesma universidade, por exemplo.

No campo acadêmico, a obtenção e a manutenção de uma posição prestigiada (para agentes e para instituições) estão relacionadas não apenas à “posição que determinado curso ocupa no campo de forças interno das universidades”, como afirma Pinheiro (2013, p. 139), mas também à posição que determinada universidade ocupa em relação às demais ou mesmo as posições ocupadas por diferentes unidades no interior de uma universidade. No contexto brasileiro contemporâneo, em decorrência dos movimentos recentes de expansão e de interiorização da educação superior, consideramos, a partir da percepção desse autor, que outro fator pode ter influência sobre as relações de prestígio no interior de dada instituição (reverberando sobre seus agentes também): a localização — capital ou interior¹². Segundo o estudioso:

[...] o caráter territorial pode ser considerado como um dos elementos para compreensão da distinção social. O lugar não é somente físico, ele é social e dotado de capital simbólico que marca a busca cotidiana por distinção e reconhecimento de quem os habita, de quem os consome, os produzem, ou mesmo pelos transeuntes esporádicos ou frequentes (PINHEIRO, 2013, p. 140).

Como procuramos destacar nesta seção, são muitos os fatores que intervêm na construção da identidade docente dos professores universitários que, por essa razão, se revela complexa e heterogênea. Como aponta Cunha,

O professor não é só professor de uma determinada universidade, é também de uma área profissional, de um curso, de determinado nível de ensino. Todas essas dimensões interferem na sua docência e naquilo que valoriza para a realização de seu trabalho, no que agrega ao seu processo de construção permanente (CUNHA, 2002, p. 46).

Considerando que a formação tem um papel importante nesse processo, pretendemos abordar o estatuto da formação para a docência no ensino superior no

¹² A associação entre a localização na capital e prestígio pode ser observada no campo acadêmico brasileiro em alguns contextos, como no caso da UFPa. Em outros contextos, essa relação pode não se manifestar. Como exemplos, podemos citar o caso da UNICAMP e da UFSCAR, que, mesmo localizadas no interior, são instituições de renome nacional. A obtenção e a manutenção de posições prestigiadas no campo acadêmico dependem, pois, de variados fatores.

Brasil e discutir a necessidade de uma preparação específica para a atuação profissional nesse nível de ensino, o que faremos na seção seguinte.

1.2 A formação para a docência no ensino superior

Qual o estatuto da formação para a docência no ensino superior? É necessária uma formação específica que prepare o professor para trabalhar nesse nível de ensino ou a formação acadêmica convencional cumpre esse papel?

Em relação à formação inicial específica para a docência universitária, Soares e Cunha (2010, p. 33-34) informam não existir nas sociedades ocidentais uma tradição nesse sentido. As autoras citam uma experiência de formação existente na França, os chamados *Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur* (CIES):

Nessa formação, os participantes, sob a supervisão de um professor-tutor pedagógico, realizam tarefas docentes, como aulas práticas e orientação de trabalhos de alunos, e frequentam cursos que abordam conteúdos, entre outros, sobre a função da universidade, os sistemas educativos, a organização do conhecimento e dos conteúdos didáticos, técnicas audiovisuais (SOARES; CUNHA, 2010, p. 33-34).

Mas, segundo essas estudiosas, a não ser por experiências isoladas, como a francesa, a formação do professor universitário costuma se constituir “como um conjunto de atividades caracterizadas por sua brevidade e concreção, destinada a professores já contratados” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 34).

Como ocorre então a entrada na docência do ensino superior? Pimenta e Anastasiou (2010, p. 104) afirmam que os pesquisadores de diversos campos do conhecimento e os profissionais de várias áreas iniciam-se nesse campo da docência como decorrência natural de suas atividades, assim sendo, sem uma formação específica que os identifique como professores. Cunha e Zanchet (2010, p. 190) corroboram essa constatação, ao considerar que embora os professores tenham recebido uma preparação, esta não atende às exigências da docência, pois não foram especificamente preparados para ela. Mesmo considerando que uma formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática, para essas estudiosas, a ausência de teorização sobre a dimensão pedagógica fragiliza

profissionalmente os docentes universitários, ao assumirem um papel para o qual não possuem saberes sistematizados, impactando principalmente os professores iniciantes.

Em geral, como assinalam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 105), bem como Cunha e Zanchet (2010, p. 193), a experiência na universidade, como estudantes, funciona como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização desses profissionais. Nessa condição, eles conviveram com professores e aprenderam sobre a docência; por meio dessa experiência, construíram representações sobre o ensino e a aprendizagem. No caso daqueles oriundos da área da educação ou que cursaram uma licenciatura, embora tenham tido a oportunidade de fundamentar-se nas questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, essa fundamentação foi direcionada ao alunado da educação básica, com objetivos formativos diferentes da formação profissional universitária (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 105).

Conforme assinalam Pimenta e Anastasiou (2010), na contramão do crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores universitários, em âmbito mundial, decorrente, entre outros fatores, da expansão quantitativa da educação superior e do consequente aumento do número de docentes, ainda se mantém “certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 36).

Subjacente a essa percepção repousa uma visão de docência como uma atividade não profissional, uma ocupação secundária e não um trabalho. Tardif e Lessard (2007) trazem contribuições para a compreensão das raízes dessa concepção. Os estudiosos explicam que essa visão remete ao lugar do trabalho docente e seu significado em relação aos postulados oriundos dos modelos clássicos do trabalho humano — cujo arquétipo é o trabalho com a matéria e os artefatos técnicos — e ao ethos que eles impõem, conforme a ideologia dominante na sociedade industrial: “o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 16-17).

Na esfera do ensino superior, essas concepções contribuem para perpetuar a inexistência de uma formação específica institucionalizada, como podemos constatar ao consultar a legislação para a educação superior no Brasil. Nessa legislação, embora se indique que a formação dos professores universitários tenha na pós-graduação *stricto sensu* um instrumento central, a concepção e a configuração dessa preparação profissional não são objetos de tratamento explicitado.

Soares e Cunha (2010), ao abordarem o papel da pós-graduação *stricto sensu* para essa formação, referem o Parecer 977/65, da Câmara de Ensino Superior do antigo Conselho Federal de Educação, cuja elaboração visou regulamentar os cursos de pós-graduação criados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961 e que regula esses cursos até os dias atuais. Embora aponte como uma das finalidades da pós-graduação essa formação, para as autoras, a estrutura geral dos cursos, tal como expressa neste parecer, enfatiza a formação para a pesquisa (SOARES; CUNHA, 2010, p. 42).

A partir da Reforma Universitária de 1968, conforme lembra Chamlian (2003, p. 44), a indissociabilidade entre ensino e pesquisa foi estabelecida como princípio norteador, formal e obrigatório, para o desenvolvimento das universidades brasileiras. A estudiosa considera que esse princípio contribuiu para a identificação dos professores universitários como professores pesquisadores, configurando, então, os cursos de pós-graduação como uma das vias pelas quais sua formação poderia ocorrer. Segundo a autora, o objetivo desses cursos era formar docentes competentes para atender à expansão e à elevação da qualidade do ensino superior, bem como estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores (CHAMLIAN, 2003, p. 44). Entretanto, a consulta aos diversos planos nacionais de pós-graduação¹³, documentos criados

¹³ O Plano Nacional de Pós-Graduação, de responsabilidade da Capes, costuma ser editado a cada seis anos, tendo sua primeira versão elaborada na década de 1970. Dessa época até a atualidade, foram publicados cinco planos: I PNPG — 1975 a 1979; II PNPG — 1982 a 1985; o III PNPG — 1986 a 1989; V PNPG — 2005 a 2010; PNPG — 2011 a 2020. Segundo Hostins (2006, p. 145), a partir de 1996, a Capes previa, em sua pauta de trabalho, a formulação do IV PNPG, chegando a organizar o Seminário Nacional intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira” e a constituir uma Comissão Coordenadora para defini-lo, no entanto, mesmo com a redação de uma versão preliminar do plano, com base na síntese das discussões do seminário e em outras contribuições, a versão definitiva foi abortada. Isso se deveu às sucessivas crises econômicas ocorridas no final da década de 1990, com comprometimento orçamentário, além do gradativo afastamento das demais agências de

para nortear as políticas públicas de qualificação de pessoal nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, revela a ênfase neste último objetivo.

Na década de 1990, entra em cena a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996. O Capítulo IV, que trata da educação superior, não traz nenhuma referência à formação dos docentes, no entanto, o artigo 52, inciso II, regulamenta que pelo menos um terço do corpo docente das universidades devam ter títulos acadêmicos de mestre ou doutor. O artigo 66, por sua vez, estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Morosini (2000, p. 12) considera que a lei, ao silenciar sobre a formação pedagógica ou didática do professor de ensino superior, concebe a competência docente como oriunda do domínio da área de conhecimento na qual atua, domínio este compreendido como competência técnica.

Em relação ao artigo 66 da LDB nº 9.394/96, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 40) chamam a atenção para dois aspectos reveladores das concepções de docência no ensino superior e de sua formação subjacentes ao documento. O primeiro é relativo à utilização do termo “preparação”, permitindo a pressuposição de que “essa lei não concebe a docência universitária como um *processo de formação*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 40, grifo das autoras). O segundo está relacionado ao uso do termo “prioritariamente”, permitindo a compreensão de que essa preparação não será realizada exclusivamente em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Para essas estudiosas, se, por um lado, esse fato provocou um aumento na demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, principalmente na área da Educação, por outro lado, fomentou um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* voltados à formação do docente universitário ou a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, também com essa finalidade¹⁴. No mercado educacional, especialmente em muitas instituições particulares e privadas,

fomento nacional da discussão e da elaboração do IV PNPG (MARTINS, 2005 apud HOSTINS, 2006, p. 145).

¹⁴ A oferta de no mínimo 60 horas de disciplinas didático-pedagógicas nos cursos de especialização é uma exigência prevista na Resolução nº 12/93 do Conselho Federal de Educação (CFE).

essa titulação é usada para cumprir parcialmente a lei ou é estimulada, por significar mão de obra mais barata, em comparação aos titulados em cursos *stricto sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 40-41).

Sobre a preparação para o exercício docente no ensino superior, Chamlian (2003, p. 45) refere ainda uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), que, por meio de medida tomada em 1999, tornou obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob sua tutela, o que aponta para a necessidade de alguma formação de caráter pedagógico para aqueles que, ao realizarem cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou já são professores universitários ou têm na docência de nível superior um possível campo de trabalho.

De forma geral, como atestam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 154), a formação para a docência no ensino superior não constitui um projeto nacional ou da categoria docente, já que se caracteriza por iniciativas individuais ou institucionais esparsas. Para essas estudiosas, entretanto, embora o Estado não se comprometa com a formação e a profissionalização do professor de ensino superior, exerce uma influência direta sobre sua docência, por meio da implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior que incide, entre outros aspectos, sobre o desempenho docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 155-156). Essas percepções se coadunam com as de Morosini (2000, p. 13), que considera como os mecanismos de avaliação adotados nesse sistema se refletem, mesmo que indiretamente, sobre o desempenho do professor. As autoras destacam o Decreto nº 2.026, de 20 de outubro de 1996, portanto, anterior à LDB nº 9.394/96, que define o sistema nacional de avaliação da educação superior, instituindo os procedimentos necessários a sua execução. A partir desse sistema, o corpo docente das instituições passa a ser avaliado por meio de padrões unificados para todo o país, sendo previsto em alguns de seus indicadores e estando relacionado aos processos de autorização, credenciamento ou credenciamento de cursos e instituições.

Mais recentemente, foi criado, por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o qual procura avaliar as instituições, os cursos de graduação e o desempenho dos estudantes. No Artigo 4º, o documento especifica o objetivo da avaliação dos cursos de graduação: “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em

especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (BRASIL, 2004). Levando em conta que o aspecto denominado organização didático-pedagógica se refere à organização curricular dos cursos e à forma como está prevista nos seus projetos pedagógicos, voltamos nossa atenção para o aspecto denominado perfil do corpo docente. Que critérios definem esse perfil? Consultando outros atos normativos posteriores, que regulamentam os instrumentos de avaliação para o Sinaes, é possível identificar os princípios que lhes são subjacentes. É o caso, por exemplo, da Portaria nº 928, de 25 de setembro de 2007, que inclui como indicadores de avaliação do corpo docente, entre outros, o regime de trabalho do corpo docente, a titulação acadêmica, a experiência no magistério superior, a experiência profissional, a prática da pesquisa e a produção científica (BRASIL, 2007).

Esse apanhado permite compreender a concepção na qual se funda a formação para o exercício da docência no ensino superior, no Brasil: para ser professor universitário, é necessário ser competente no campo de conhecimento científico em que atua e conhecedor das técnicas de pesquisa, requisitos aferidos por meio da titulação acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O fato de esta formação, no âmbito da legislação brasileira, ser considerada prioritariamente papel desses cursos, embora estes se voltem predominantemente para a formação de cientistas e pesquisadores, confirmaria essa ideia.

Com base nesse apanhado geral sobre o estatuto da formação para a docência no ensino superior, emerge uma questão importante: quais os efeitos da ausência de uma formação específica (institucionalizada) para o exercício dessa profissão? Na subseção seguinte, apresentaremos os resultados de algumas pesquisas, a fim de refletir sobre essa questão.

1.2.1 Formação docente para o ensino superior e exercício da profissão

A ausência de uma formação específica para a docência no ensino superior decorre da negação de sua especificidade epistemológica, o que, na prática, tem

efeitos sobre o exercício da profissão, principalmente no início da carreira, como atestam algumas pesquisas.

Com o objetivo de buscar subsídios para a formação do professor universitário, Chamlian (2003) realizou uma pesquisa com um grupo de professores da Universidade de São Paulo. Entre os dados obtidos por meio de entrevistas, a maioria dos docentes que participou do estudo revelou não se sentir preparada para assumir a função no início da carreira e que, para superar sua insegurança, recorreram a diferentes estratégias: imitar professores que admiravam, valer-se de instruções de seus orientadores ou de colegas, participar de cursos, iniciar-se aos poucos na carreira, atuando como docentes voluntários ou trabalhando em aulas práticas e seminários (CHAMLIAN, 2003, p. 58). Em relação à necessidade de uma formação pedagógica, ao analisar a diversidade de soluções encontradas pelos entrevistados, a estudiosa percebeu que a introdução de uma disciplina com essa finalidade estrita, no âmbito da pós-graduação, dificilmente daria conta de preencher as várias necessidades que cada curso e que cada professor apresenta: “pareceu-lhes mais evidente sugerir um acompanhamento do trabalho do jovem professor e uma introdução gradativa no assumir a tarefa de ensino” (CHAMLIAN, 2003, p. 59-60).

O estudo realizado por Leitinho (2008) junto a professores de duas universidades cearenses revela resultados semelhantes. Os dados apontam que os professores entrevistados iniciaram-se na docência universitária sem receber orientações ou uma formação pedagógica institucionalizada; alguns cursaram a disciplina Didática do Ensino Superior, mas criticaram sua proposta e a dissociação temática e metodológica em relação às áreas de conhecimento específico nas quais atuam. Os relatos indicam que a aprendizagem da docência ocorreu na prática cotidiana, pela imitação e pela experimentação, o que leva a pesquisadora a concluir que o processo de formação desses professores é marcado pelo autodidatismo e pelas iniciativas individuais (LEITINHO, 2008, p. 149).

Outra pesquisa, desenvolvida por Cunha e Zanchet (2010), com foco sobre professores universitários iniciantes, abordou os processos vivenciados na passagem entre uma formação que privilegia a pesquisa e uma prática que tem como eixo de exigência significativa a docência. Foram realizadas entrevistas com docentes dos cursos de Nutrição, Engenharia Madeireira, Odontologia, Biologia,

Medicina, Farmácia e Engenharia Agrícola de duas universidades federais e uma universidade privada comunitária. Esses professores apontam a sua base profissional como condição importante para o exercício da docência no ensino superior, embora essa base não se volte para o ensino. Entretanto, preocupam-se com a formação pedagógica, já que nos cursos de pós-graduação, centrados prioritariamente sobre a formação do pesquisador, não foi oportunizada a reflexão sobre o ensino nem sobre a aprendizagem dos alunos universitários. Concebem a docência como um exercício que pode ser aprimorado e argumentam que o interesse e o gosto pela profissão são condições para a sua melhoria e a superação das dificuldades iniciais. Consideram ainda que o domínio consistente do conteúdo é requisito fundamental para esse exercício (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 194). Mas também apontam a importância dos saberes específicos sobre a atividade docente, do conhecimento da relação que constitui o processo de ensino e aprendizagem, como meio para melhorar a interação com os estudantes e a sua avaliação. Salientam ainda a necessidade de aliar à formação específica da área, os aspectos pedagógicos e os de pesquisa (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 195).

Tendo em vista os dados revelados pela pesquisa e o fato de que os professores universitários vivenciam, no início de sua carreira, uma fase crucial na construção de suas identidades profissionais, Cunha e Zanchet (2010, p. 196) consideram fundamental seu acompanhamento nesse processo:

Investir na inserção dos jovens professores no campo educacional da docência vem se configurando como uma necessidade. Ultrapassa o interesse e o compromisso do campo da pedagogia e se constitui, progressivamente, como objeto do campo das políticas. Justifica-se este deslocamento a partir da crença de que a educação de qualidade decorre, em parte significativa, do desempenho docente, incluindo sua satisfação na profissão e na consolidação de uma identidade claramente constituída (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 196).

A necessidade de uma formação específica (institucionalizada) para a docência no ensino superior é uma percepção compartilhada por muitos estudiosos no campo da educação e evidenciada nas pesquisas realizadas junto aos professores universitários. Entretanto, na atualidade, a preparação para a atuação nesse nível de ensino ainda se dá em espaços e momentos pontuais, como a iniciativa da Capes, que envolve apenas bolsistas desse órgão, e a oferta de

disciplinas denominadas Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior em cursos de pós-graduação, além de ações institucionais isoladas¹⁵. Mesmo no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, considerado o lócus dessa formação, como pontua Mizukami (2005-2006, p. 8), não há espaço para a discussão de aspectos específicos dessa prática docente de forma mais sistemática.

Esse quadro contribui para que se perpetue a naturalização da ideia de que não é necessário formar e profissionalizar professores; para que se mantenha uma visão de docência como uma ocupação não profissional, como uma “atividade provisória, complementar, cujo acesso independe de formação adequada” (GUIMARÃES¹⁶, 2001 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 117). Contribui ainda para a indefinição da identidade docente entre os professores do ensino superior. Contrariamente a essa perspectiva, concordamos com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 118), ao destacar a necessidade de reconhecimento da especificidade epistemológica e profissional da docência universitária, o que requer necessariamente sua qualificação:

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é *epistemológica*, ou seja, que reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos* configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: a) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; b) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; c) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; d) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. E identidade que é *profissional*, visto que a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 263-264).

¹⁵ Como Halu (2014, p. 164) menciona, entre as iniciativas de maior proeminência desenvolvidas por instituições de ensino superior nessa direção estão o Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD) da Universidade de Campinas (UNICAMP) e o Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico da Universidade de São Paulo (PAE/USP). A autora cita também uma iniciativa local, pautada em uma política avaliativa formal e com uma abordagem generalista: “a oferta em 2009 pela UFPR de um curso de curta duração (90h) de Metodologia do Ensino Superior na modalidade a distância (com base na plataforma Moodle), obrigatório para todos os professores ingressantes naquele ano”.

¹⁶ GUIMARÃES, V. S. *Saberes docentes e identidade profissional*. Um estudo a partir da licenciatura. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Ao considerar a especificidade epistemológica da docência universitária, Chamlian (2003, p. 42) alerta para o risco de se pensar em intervir nessa formação sem a delimitação de um campo teórico específico e adequado, que sirva de ponto de referência e de confronto para a própria intervenção. Além disso, partindo da compreensão do contexto institucional da universidade, não só no Brasil como em muitos outros países, a estudiosa percebe, mesmo entre os professores que valorizam a tarefa de ensinar, a influência do “*éthos acadêmico*” que concebe o vínculo entre ensino e pesquisa como princípio estruturador da universidade, o que demanda a necessidade de reconhecimento institucional da importância da dimensão pedagógica para a atividade docente (CHAMLIAN, 2003, p. 61-62). Nesse sentido, permanece ainda a questão de encontrar um equilíbrio entre as diversas funções que fazem parte do trabalho cotidiano do professor universitário.

Para a pesquisadora, a formação desse professor passa não apenas pela oferta de uma preparação pedagógica, mas também pela compreensão dos princípios que regem a atividade universitária, no contexto específico em que se atua. Em sua percepção, a simples introdução de uma disciplina de caráter pedagógico em cursos de pós-graduação, sem que estejam claros os pressupostos dessa atividade e em que deveria consistir a prática, poderia reduzir as possibilidades de reflexão sobre a natureza da atividade docente no ensino superior, considerada tarefa essencial nessa formação. Propõe, então, que a tarefa inicial da formação pedagógica seria a de promover uma sensibilização à dificuldade pedagógica, que tanto poderia ocorrer mediante a participação em disciplinas ou programas com essa finalidade, como poderia ser desenvolvida por uma equipe que congregasse professores mais experientes e iniciantes, fomentando o confronto e a análise de experiências docentes (CHAMLIAN, 2003, p. 62-63).

Em relação à preparação pedagógica, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 265) enfatizam a importância e a necessidade de que seu planejamento esteja pautado na “possibilidade de construção e desenvolvimento da *identidade de professores* nos pós-graduandos, enquanto futuros docentes do ensino superior”. Nessa perspectiva, essas estudiosas consideram que “a formação para a docência universitária torna-se imprescindível no âmbito da pós-graduação”, não se configurando essa esfera, no entanto, como o único espaço para essa formação, mas como ponto de partida para

um processo de desenvolvimento profissional integrado ao desenvolvimento pessoal e institucional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 267).

Tendo apresentado o estatuto da formação docente para o ensino superior no Brasil e discutido o papel de uma formação específica para o exercício da profissão, passaremos a abordar, na seção subsequente, os elementos que configuram o trabalho docente nesse nível de ensino, pondo em discussão as atividades que o caracterizam e em que condições são realizadas.

1.3 As atividades do professor universitário e suas condições de trabalho

O que, exatamente, faz um professor universitário? Que atividades ocupam sua jornada de trabalho? Em que condições exerce essas atividades? Podemos trazer alguns elementos para responder a essas questões e, assim, delinear um quadro geral para caracterizar o trabalho cotidiano dos professores de ensino superior, embora reconheçamos a incompletude da tarefa, tendo em vista o quão diversificados são os contextos nos quais exercem seu ofício, assim como também o são as suas condições de trabalho, em relação às formas de ingresso na carreira, aos tipos de vínculo empregatício, às jornadas de trabalho e às atribuições daí derivadas, conforme assinalam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 119), em decorrência da variedade de formatos institucionais existentes no Brasil¹⁷.

Quanto às formas de ingresso, estas variam em função das categorias administrativas das instituições de ensino superior¹⁸. Nas instituições públicas

¹⁷ Conforme a LDB 9.394/96, as instituições de ensino superior no Brasil podem assumir os seguintes formatos: *universidade*, que se caracteriza basicamente pela autonomia didática, administrativa e financeira, pelo desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que requer um número expressivo de mestres e doutores; *centro universitário*, caracterizado pela atuação em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e pelo ensino de excelência; *faculdades integradas*, caracterizadas pela reunião de instituições de diferentes áreas do conhecimento e por oferecer ensino e, às vezes, pesquisa e extensão; *institutos ou escolas superiores*, que se caracterizam pela atuação em uma área específica do conhecimento e podem ou não desenvolver pesquisa, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para criação de novos cursos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 141).

¹⁸ Como informa Barreyro (2010, p. 21), as instituições de ensino superior no Brasil estão organizadas em duas categorias administrativas principais, as públicas e as privadas: “São públicas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público e

(federais, estaduais ou municipais) o ingresso se dá sempre por meio de concurso, mesmo no caso da contratação de professores substitutos. Os professores efetivos não têm garantia imediata de contratação, pois necessitam passar pelo estágio probatório, um período de atuação na instituição após o qual serão avaliados e, em caso de parecer positivo de seus pares, terão seu emprego efetivado. Nas instituições privadas, o ingresso pode ocorrer por concurso ou por convite, formalizando-se entre a instituição e o profissional um contrato de trabalho pautado no exercício da docência em sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 119).

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 142) acrescentam que quando a contratação se dá por concurso, supõe-se a escolha do candidato pela atividade docente, logo, suas habilidades e seu conhecimento para tal serão aferidos no concurso. Quando se trata de um convite, o critério recai sobre a reconhecida competência profissional do convidado em sua área de atuação, relacionada à disciplina que vai lecionar. Para as autoras, o pressuposto institucional é o de que o domínio de uma área específica de conhecimento implica a competência para a docência. Em ambos os casos, não está em questão a capacidade de atuar na situação específica de ensinar. Fazemos uma ressalva nesse ponto da explanação, considerando que, no caso das universidades públicas, a contratação por concurso implica a realização de etapas que visam aferir tanto a competência na área de conhecimento objeto da vaga quanto sua formação e experiência, incluindo a competência didática do candidato.

Quanto ao regime de trabalho, este pode ocorrer na forma de vínculo integral, parcial ou horista (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 119). A distribuição da carga horária de trabalho e as funções que o profissional contratado exerce variam conforme o regime contratual, o que, por sua vez, tem relações com a categoria administrativa da instituição. O docente contratado sob o regime de tempo integral em universidade normalmente atua nas três funções que a caracterizam: ensino, pesquisa e extensão. Nesse caso, exige-se do professor que seu trabalho esteja integrado às finalidades previstas no projeto institucional bem como no projeto pedagógico do curso em que atua (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 124). Esse

privadas, as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As privadas distinguem-se em com ou sem finalidade de lucro. As primeiras são as particulares (em sentido estrito) e as privadas sem fins lucrativos são as comunitárias, confessionais ou filantrópicas”.

regime de trabalho, conhecido também como dedicação exclusiva, implica que o profissional se dedique exclusivamente à instituição que o contratou (BARREYRO, 2010, p. 47). No caso das universidades públicas, a carga de trabalho do professor efetivo de tempo integral é distribuída entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, o que não se aplica, no entanto, aos profissionais contratados como substitutos, que terão toda a sua carga horária destinada à função de ensino. Esse tipo de vínculo demanda do professor efetivo que assuma também, eventualmente e não obrigatoriamente, a função de administração. Em geral, nas universidades, a gestão dos departamentos, das faculdades, das comissões e da própria instituição é realizada por meio de processo eletivo entre os pares.

No Brasil, o número de profissionais contratados sob o regime de tempo integral é maior nas universidades públicas, enquanto nas instituições privadas (universidades ou não) predominam os professores horistas e aqueles contratados no regime de tempo parcial. Nesses outros dois regimes, o docente é contratado por um determinado número de horas/aula ou por um bloco de aulas, num período específico, não havendo um compromisso de nenhuma das partes envolvidas além dos previstos nos termos do contrato temporário, o que possibilita ao professor atuar em mais de uma instituição. O papel do professor, nesses casos, restringe-se ao cumprimento das horas/aula contratadas, pois esse é o tempo pelo qual é pago (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 125).

Uma situação bastante próxima à dos professores horistas é a dos professores substitutos no âmbito das universidades públicas. Contratados por tempo determinado, sem carreira e sem direito de participação nos espaços decisórios das instituições, os substitutos atuam exclusivamente no ensino de graduação, que, em alguns casos, como assinalam Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 144), se torna seu espaço prioritário de atuação. A constatação desses estudiosos se refere a contextos nos quais os docentes efetivos, pesquisadores, se dedicam prioritariamente às atividades de pesquisa e de ensino na pós-graduação, bem como às demandas daí advindas, ficando, assim, os professores substitutos responsáveis por ministrar boa parte das disciplinas nos cursos de graduação. Sem o recurso a esse expediente, as alternativas seriam reduzir a capacidade de oferta desses cursos ou prejudicar o desenvolvimento das atividades dos pesquisadores, o que

revela a insuficiência dos quadros docentes frente às demandas de todas as atividades-fim das universidades.

A despeito da diversidade das atribuições exercidas pelos professores de ensino superior, que variam conforme o regime de trabalho, o formato da instituição em que atua e ainda o contexto local ou regional em que está situada, é possível afirmar que sua rotina cotidiana inclui atividades distintas das que realizam os docentes de outros níveis de ensino. Para os professores da educação básica, como explicam Tardif e Lessard (2007), a organização do tempo e das atividades cotidianas segue um ritmo que corresponde às rotinas coletivas da organização escolar, estando basicamente centrada nos alunos, já que envolve atividades *com* os alunos (acolhida, ensino, vigilância, saída dos alunos), *em vista da relação* com os alunos (preparação de atividades e de material didático, correção) e períodos de repouso *para* os alunos (recreação, almoço). As demais atividades (discussão com os colegas, reuniões, encontros com os pais, jornadas pedagógicas etc.) permanecem às margens dessas atividades centrais que caracterizam o trabalho cotidiano (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 163-164, grifo dos autores).

Para os professores do ensino superior, a estruturação do tempo e das atividades cotidianas segue ritmos diversificados, conforme os condicionantes a que já nos referimos. De forma geral, apenas os docentes contratados para desempenhar exclusivamente a atividade de ensino têm sua rotina centrada nas tarefas realizadas com os alunos ou em vista da relação com eles. Esse é o caso, por exemplo, dos professores horistas, daqueles contratados em regime de tempo parcial, bem como dos professores substitutos, nas universidades públicas.

Já os professores contratados em regime de tempo integral (dedicação exclusiva), nessas universidades, geralmente realizam atividades bastante variadas, algumas não necessariamente relacionadas aos três eixos funcionais do trabalho nessas instituições — ensino, pesquisa e extensão —, como as atividades administrativas. A organização do seu tempo e das tarefas cotidianas vai depender, portanto, em grande medida, do envolvimento com essas diferentes frentes de atuação, já que cada uma delas se estrutura conforme rotinas específicas, fixadas institucionalmente. Seu cotidiano de trabalho pode ser preenchido por muitas e diversas tarefas: planejar e ministrar aulas; corrigir trabalhos e provas; orientar a produção de trabalhos científicos dos alunos; elaborar e gerir projetos de pesquisa

ou extensão; produzir relatórios e artigos relacionados à atuação em projetos; participar de eventos, de conselhos e de reuniões; compor bancas de avaliação de trabalhos acadêmicos e de concursos; coordenar cursos, departamentos ou unidades etc. Também dedicam parte de seu tempo aos estudos, em função seja das pesquisas que realizam, seja da necessidade de se atualizar em relação à velocidade de produção de novos conhecimentos no campo científico ou das disciplinas que ministram, o que, em certa medida, configura um processo autodidata de qualificação.

Zabalza (2002) acrescenta ainda outras atividades¹⁹, que atestam a complexidade do exercício profissional na universidade, na contemporaneidade:

[...] o que alguns chamaram *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.) e as *relações institucionais* (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (ZABALZA, 2002, p. 109, grifos do autor).

Outra particularidade do trabalho docente na universidade é apontada por Fantinatti²⁰ (1998 apud LEMOS, 2006, p. 9), ao se referir a uma “autonomia relativa no trabalho do professor universitário”, que se revela nas seguintes condições:

[...] sua jornada de trabalho não é controlada pelo sistema de ponto como a grande maioria dos trabalhadores. O professor não é submetido ao controle de chefias, as quais são exercidas pelos próprios docentes, escolhidas através de eleições diretas e por tempo determinado, o que dilui bastante o papel, se comparado à forma como é exercido em outras organizações. A constituição da grade horária de aulas também não fica fora do controle do professor, podendo ser fixada pela instituição, mas, na maioria das vezes, em comum acordo com os professores. Em relação à atividade de ensino o professor pode definir com relativa autonomia o

¹⁹ Embora o autor parta do contexto europeu, consideramos válida essa descrição de outras atividades eventualmente exercidas por professores universitários, com a ressalva de que não representa o perfil geral dos quadros docentes das universidades brasileiras, mas de determinados grupos.

²⁰ FANTINATTI, M.M.C.M. *Sindicalismo de classe média e meritocracia: o movimento docente na universidade pública*. 1998. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

programa do curso, a metodologia do trabalho, bem como os critérios de avaliação (FANTINATTI, 1998 apud LEMOS, 2006, p. 9)

Lemos (2006, p. 9) afirma que essa autonomia relativa, no entanto, vem diminuindo, o que coloca o professor universitário numa situação contraditória, como ocorre na pesquisa: há autonomia para escolher a temática, mas a obtenção de recursos fica a cargo da capacidade de aprovar seu projeto junto às agências de fomento. No caso dos professores que desenvolvem pesquisa e atuam em programas de pós-graduação, para atender aos critérios estabelecidos pelas políticas de avaliação, são levados a rotinas exaustivas de trabalho, em função da quantidade de tarefas burocráticas e do cumprimento de prazos, o que os conduz, muitas vezes, a priorizar as atividades de pesquisa em detrimento do ensino e a abrir mão do tempo de lazer o que, conseqüentemente, traz implicações para a qualidade de suas relações pessoais e familiares.

Nos últimos anos, o incremento do número de tarefas a realizar, provocado por exigências advindas das instituições e das agências de fomento à pesquisa, bem como pelo desenvolvimento de novas tecnologias de informação e pelo estabelecimento de uma rede de relações internacionais entre as instituições, acelerou o ritmo de trabalho dos professores, trazendo, como uma de suas conseqüências, a necessidade de realização de trabalho extra, que geralmente extrapola os espaços institucionais. É comum que a jornada de trabalho cotidiana dos docentes ultrapasse as tarefas realizadas no ambiente institucional e a carga horária designada para as funções previstas no seu plano individual de trabalho, configurando um trabalho extra, invisível para a instituição e para a sociedade em geral.

A depender do tipo de vínculo e do contexto institucional, também os docentes que não desenvolvem atividade de pesquisa podem ter uma jornada exaustiva de trabalho, em função, por exemplo, de um acúmulo de atividades de ensino oriundo de uma grande demanda de oferta de turmas nos cursos de graduação da instituição em que atuam, de que decorrem tarefas ligadas às relações com os alunos (planejamento de aulas, correção de trabalhos e provas, orientações de trabalhos de conclusão de curso, participação em bancas de trabalhos orientados por colegas etc.), somado a tarefas burocráticas e atividades de outras ordens.

Ainda outros tipos de atividade podem integrar a jornada de trabalho dos professores universitários, somando-se às já referidas. Trata-se de tarefas ou funções formalmente não incluídas entre as atribuições previstas no regime de trabalho para o qual o docente foi contratado, mas que lhe possibilitam múltiplas formas de complementação salarial, como bolsas de extensão, remuneração por aulas em cursos de pós-graduação *lato sensu*, consultorias, assessorias etc., em boa parte desenvolvidas via Fundações de Apoio Institucional (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 153). Este é o caso também das participações em programas do governo, tais como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, entre outros, além dos cursos para professores das redes municipais e estaduais.

Situações como essa, além de contribuir para a intensificação do trabalho dos professores universitários, sugerem, de acordo com Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 154), um processo de fragilização da carreira, especialmente do regime de dedicação exclusiva nas universidades públicas, ao revelar, por um lado, a defasagem do salário real desses docentes, que veem nessas atividades extras uma compensação financeira, e, por outro lado, a flexibilização da dedicação exclusiva, possibilitada pela “liberalidade com que se regula e controla” seu cumprimento.

De forma geral, podemos afirmar que o recrudescimento do número de tarefas que ocupam a jornada cotidiana de trabalho dos professores de ensino superior revela um processo de intensificação, ou como preferem alguns estudiosos, de precarização do trabalho docente nesse nível de ensino. Passaremos, na seção seguinte, a discutir esse fenômeno relacionado às condições de trabalho dos docentes que atuam especificamente nas universidades federais, abordando os modos como pode afetar suas percepções e suas práticas.

1.3.1 A intensificação do trabalho docente nas universidades federais

De que modos os professores das universidades federais avaliam a intensificação do trabalho docente? Como lidam com esse fenômeno em suas

práticas cotidianas? Isso afeta em alguma medida as percepções sobre seu trabalho e sobre sua identidade docente?

As reflexões de Sguissardi e Silva Júnior (2009) contribuem para a discussão em torno dessas questões, no escopo específico do trabalho docente nas universidades federais. O estudo empreendido pelos autores aborda o trabalho dos professores pesquisadores de universidades públicas federais da região Sudeste brasileira, enfocando, a partir da relação entre as determinações das políticas oficiais e as práticas cotidianas, o processo de intensificação do trabalho desses docentes. Os dados da pesquisa, referentes a sete universidades federais e 49 professores, foram constituídos por meio de coleção documental e bibliográfica, bem como entrevistas.

Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 19) concebem a prática docente universitária tanto como decorrência das políticas de educação superior e suas imposições, quanto produto das relações das instituições e dos professores com essas políticas e imposições. Para esses estudiosos, o conteúdo e a forma dessa prática constituem práticas sociais dos sujeitos (indivíduos/coletivos) que expressam cognições e valores relativos ao estabelecimento de planos e metas de ação e que se materializam nas ações sobre o mundo objetivo, contribuindo para a reconfiguração institucional. Nesse sentido,

A prática universitária pode significar formas de efetiva materialização das políticas oficiais para a educação superior pública, por um lado, via redução de financiamento, constrangimentos da carreira docente, medidas de restrição do quadro docente, achatamento salarial, sobrecarga de trabalho, pressões por aumento da produção científica; por outro lado, via estímulos e facilidades para prestação de serviços extra-regime de trabalho, visando complementações salariais, relaxamento da dedicação exclusiva, etc. É relevante também entender como cada instituição incorpora as políticas oficiais, dado ter cada qual sua própria densidade histórica já apropriada pelos seus professores, além de cada professor ter sua específica história de vida, que o orienta na incorporação da (ou na resistência à) política oficial na instituição (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 19).

Entre os resultados revelados pela investigação, interessa-nos destacar alguns aspectos relativos às percepções dos professores pesquisadores em relação às políticas oficiais, bem como aos modos como eles as recompõem em suas práticas de trabalho. Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 43) afirmam que a atuação

em programas de pós-graduação *stricto sensu*, segundo o modelo de avaliação da Capes, requer que o docente cumpra uma série de exigências que repercutem sobre a avaliação trienal dos respectivos programas e que incluem, além da realização de pesquisa e de orientação, entre outras atividades: produção e publicação de determinada média anual de trabalhos científicos em periódicos classificados pela agência ou em editoras reconhecidas; ensino na pós-graduação e na graduação; realização de pesquisa financiada por agências de fomento prestigiadas no campo acadêmico etc. Os autores consideram que essas exigências baseiam-se na ideologia do “produtivismo acadêmico”²¹ que foi sendo incorporado pelas universidades, passando a constituir um dos pilares da cultura universitária (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 44).

Para adequar-se aos critérios das agências reguladoras e tornar-se um pesquisador produtivo, o professor muitas vezes se submete a uma jornada de trabalho exaustiva, que ultrapassa a carga horária prevista formalmente em seu regime de trabalho. No entanto, como os autores assinalam, o produtivismo já foi incorporado de tal forma pelo docente que “tornou-se natural não ter tempo para o lazer, a família, para o legítimo, necessário e humano descanso do final de semana” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 43). A maioria dos professores entrevistados relata que regularmente continua em casa as tarefas do trabalho, ocupando muitas horas noturnas (quando o trabalho na universidade é apenas diurno), o sábado e parte do domingo (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 235). Outra estratégia utilizada por muitos docentes para lidar com o ritmo de trabalho

²¹ Sguissardi (2010) define o “produtivismo acadêmico” e explica sua gênese: “Fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade. Este fenômeno – cultura ou ideologia – tem sua origem nos anos 1950, nos EUA. Tornou-se mundialmente conhecido pela expressão *public or perish*, significando que os professores/pesquisadores universitários que não publicassem de acordo com os parâmetros postos como ideais pelos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado, veriam sua carreira definhar e fenecer. [...] A adoção, no Brasil, de parâmetros baseados em critérios quantitativos de produção acadêmica dá-se de forma mais intensa a partir dos anos 1996/1997, quando se implanta o atual *modelo Capes de avaliação* da pós-graduação *stricto sensu*, pela agência estatal de financiamento, regulação e controle, CAPES, que tem nesses parâmetros a base de sua notação e classificação dos cursos de mestrado e doutorado em todas as áreas. [...] A proeminência a cada dia maior do produtivismo acadêmico segue a lógica do mercado ou da transformação, no capitalismo atual, de todos os bens materiais e simbólicos em mercadoria, e das universidades e institutos de pesquisa em empresas ou corporações, devendo esses ser geridos nos moldes gerenciais destas”.

intensificado e obter um pouco mais de tempo é a abdicação dos períodos de descanso garantidos pelos direitos trabalhistas, como férias, licenças sabáticas ou licenças-prêmio (ibidem, p. 231). A ideologia produtivista também impele os professores ao individualismo e à competitividade, além de gerar formas de auto percepção, bem como de avaliação dos pares, fundada na produtividade ou improdutividade.

Em meio à naturalização do produtivismo pela maioria dos professores, os estudiosos identificam algumas manifestações de resistência, que ocorrem principalmente sob a forma de adoecimento e utilização de medicamentos, mas também pela aposentadoria, quando isto é possível, ou pela redução de alguma atividade: por exemplo, há docentes que, apesar de manterem as disciplinas na pós-graduação, recusam-se a orientar trabalhos.

Os aspectos pontuais que destacamos a partir dos resultados do estudo desenvolvido por Sguissardi e Silva Júnior, embora com enfoque direcionado aos professores universitários que atuam na pós-graduação *stricto sensu*, parecem-nos úteis para pôr em discussão os modos como os trabalhadores docentes do ensino superior em geral reconfiguram, em suas práticas cotidianas e em suas percepções, as determinações oriundas das conjunturas sociais e institucionais. Refletir sobre como estruturas sociais e institucionais situadas engendram determinadas formas de percepção e de ação remete à noção de *habitus*.

O *habitus* é um conceito operatório desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu no âmbito da teoria da prática, como um princípio fundamental para a compreensão das relações de mediação entre as práticas dos agentes e as condições e estruturas sociais em que são engendradas. Para Bourdieu (1983), o *habitus* pode ser definido como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças as transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e as correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65).

A partir da noção de *habitus*, torna-se possível articular, na explicação dos modos de engendramento das práticas, o plano das estruturas sociais e o plano das práticas individuais. Esse sistema é simultaneamente estruturado, porque resulta das disposições adquiridas e acumuladas pelos indivíduos no contato com as estruturas sociais, e estruturante, porque guia suas formas de perceber, de pensar, de sentir e de agir a cada nova situação experienciada.

Embora concebido como esquema gerador das práticas, para Bourdieu (1983), o *habitus* não se limita a um sistema de obediência a regras nem é fruto da intenção consciente dos sujeitos em alcançar fins previamente determinados, pois resulta de um processo complexo de interiorização do social, que cria nos indivíduos uma naturalização das disposições adquiridas. As práticas que o *habitus* produz não se caracterizam em absoluto como reações automáticas marcadas pela ausência de reflexão por parte dos indivíduos, porque são percebidas por estes como naturalmente evidentes e necessárias. Engendradas pelo *habitus*, as práticas dos indivíduos tendem a ajustar-se às suas chances objetivas de efetivação, independentemente da realização consciente de qualquer cálculo ou estimativa a respeito das suas probabilidades de sucesso (BOURDIEU, 1983, p. 63). As disposições internalizadas, como produto das condições objetivas de socialização, engendram aspirações e práticas compatíveis com e pré-adaptadas a essas condições, por isso, os acontecimentos compreendidos como improváveis encontram-se excluídos a priori. Assim, quando as práticas de um indivíduo se deparam com um meio muito distante daquele ao qual elas estão ajustadas, o resultado é a sanção negativa (ibidem, p. 64).

A concepção de que as práticas tendam a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são o produto poderia conduzir equivocadamente à consideração do *habitus* como a expressão de “uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e da conservação” (SETTON, 2002, p. 65). No entanto, para Bourdieu (1983, p. 64), a prática não é entendida simplesmente “como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos, ‘modelos’, ‘normas’ ou ‘papéis’”, nem tampouco como fruto das intenções conscientes e deliberadas dos sujeitos. Há entre a prática e a imediatez da situação uma relação simultânea de

necessidade e de relativa autonomia, “porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*” (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Assim, embora se configure como um estoque de disposições duráveis, o *habitus* é flexível, atualizando-se a cada prática, a depender das condições conjunturais com que o indivíduo se depara a cada nova situação vivida. Se, por um lado, o conceito de *habitus* permite explicar a relativa homogeneidade nas disposições de grupos ou sujeitos expostos a trajetórias sociais semelhantes, pois, como afirma Bourdieu (1983, p. 66), “a identidade das condições de existência tende a produzir sistemas de disposições semelhantes”, este não deve ser compreendido como um sistema estático e imutável. É possível entrever tanto formas de ajustamento quanto de desajustamento entre as estruturas subjetivas e as estruturas objetivas (SETTON, 2002, p. 64). Quanto mais similaridades houver entre essas estruturas, maior é o grau de ajustamento, sendo o inverso também possível. O *habitus* está, pois, continuamente exposto a forças externas que podem atuar como fator de ajustamento, de correção ou até de dismantelamento dos esquemas adquiridos. Isso pode ser explicado pelo fato de que o *habitus* não é o produto de nem reproduz uma única estrutura social. Como esclarece Wacquant (2007, p. 68), trata-se antes de “um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa”. Ou ainda, conforme o próprio Bourdieu explica: “o *habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas” (BOURDIEU, 1992²² apud SETTON, 2002, p. 64).

A maioria dos professores pesquisadores que colaboraram com o estudo desenvolvido por Sguissardi e Silva Júnior (2009) acomodou suas práticas cotidianas de trabalho (e de vida) às exigências advindas das políticas oficiais e das agências reguladoras da pós-graduação, naturalizando-as. Nesse sentido, houve um ajustamento entre a conjuntura social que caracteriza o campo acadêmico e as disposições desses professores. Disposições que sofreram influências significativas dos processos de socialização vivenciados no próprio campo acadêmico. Como já discutimos, o requisito principal para ingresso na carreira docente universitária

²² BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu avec Loïc Wacquant: réponses*. Paris: Seuil, 1992.

relaciona-se à competência, como pesquisador, em dada área de conhecimento; a atividade de pesquisa agrega capital científico a instituições e agentes, sendo fonte de prestígio; a própria formação docente para o ensino superior está pautada na preparação de pesquisadores; condições que induzem e reforçam esse *habitus*. Conforme assinala Zabalza (2002, p. 154):

[...] o que normalmente é avaliado nos concursos de ingresso e promoção são os méritos das pesquisas; o que os professores e seus departamentos tendem a priorizar por causa dos efeitos econômicos e do status são as atividades de pesquisa; o destino prioritário dos investimentos para formação do pessoal acadêmico, em geral, é orientado principalmente para a formação em pesquisa (muitas vezes, é administrado pelas pró-reitorias de pesquisa) e assim sucessivamente (ZABALZA, 2002, p. 154).

Mas o que mantém os sujeitos engajados na busca por uma posição privilegiada, mesmo que isso implique altos custos pessoais? Bourdieu (2004a, p. 30), ao caracterizar o campo científico, refere-se a uma forma particular de *illusio*, uma crença que faz com que os agentes engajados no campo creiam que aquilo que fazem é relevante e que determina os objetos de interesse, nos quais vale a pena investir. Em outro texto, em que aborda o campo econômico, Bourdieu (2004b) declara a preferência pelo termo “interesse”, definindo-o como simultaneamente condição de funcionamento de um campo e produto do seu funcionamento, na medida em que é o fator que estimula os indivíduos, que os faz entrar no jogo da disputa, da concorrência, da competição que se trava no interior de um campo. A existência de um campo é determinada pelos interesses específicos, que desencadeiam, entre os agentes dotados de um *habitus*, investimentos econômicos e psicológicos para sua manutenção. O campo funciona através das ações dos indivíduos e dos grupos, constituídos pelas e constituintes das relações de força que aí se travam, os quais investem tempo, dinheiro, trabalho etc. para conservar ou aumentar as formas específicas de capital que o definem²³ (BOURDIEU, 2004b, p. 127).

Ainda em relação às condições de trabalho dos professores universitários, abordaremos, na subseção a seguir, um fenômeno relacionado à interiorização do

²³ Bourdieu (2003, p. 121), ao falar de capital específico de um campo, refere-se ao capital que “vale em relação com um certo campo”, restrito, pois, aos limites desse campo, e que não pode ser convertido em uma outra espécie de capital, a não ser em condições excepcionais.

ensino superior no Brasil, tendo em vista sua relevância para a compreensão do trabalho docente em nosso lócus de pesquisa: a mobilidade socioespacial.

1.3.2 O trabalho dos professores universitários no âmbito da interiorização da educação superior: o fenômeno da mobilidade socioespacial

O fenômeno dos deslocamentos ou da mobilidade socioespacial será abordado nesta subseção a partir de uma pesquisa realizada por Pinheiro (2013). Como esse estudioso explica (PINHEIRO, 2013, p. 153), a mobilidade, quando motivada por situações profissionais, relacionadas ao trabalho, manifesta-se como uma característica marcante da sociedade contemporânea.

Ao abordar esse fenômeno no âmbito do trabalho docente no ensino superior, o pesquisador aponta os movimentos de expansão e de interiorização desse ensino no Brasil, com crescimento significativo principalmente a partir dos anos 2000, como vetores da intensificação da mobilidade por parte dos professores universitários — e também dos estudantes (PINHEIRO, 2013, p. 132). Entretanto, como ele esclarece, essa expansão interiorizada da educação superior não se manifesta de modo uniforme em todo o país. Em alguns estados, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, essa descentralização, ocorrida desde a década de 1970, encontra-se mais consolidada, configurando-se, portanto, com menor impacto no processo de mobilidade socioespacial contemporâneo. Em geral, as universidades situadas em regiões não metropolitanas desses estados e de alguns outros apresentam relativo grau de excelência (ofertam, além da graduação, pós-graduação *stricto sensu* de reconhecida qualidade)²⁴, não dependendo tanto de profissionais formados em outros locais (PINHEIRO, 2013, p. 155-156), em comparação a universidades localizadas em estados da federação ainda em processo de consolidação ou mesmo de implementação de suas atividades.

²⁴ Entre outras universidades, o autor cita: a Universidade de Campinas (UNICAMP), a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), em São Paulo; a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais; a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), no Rio Grande do Sul.

Em sua pesquisa, realizada junto a docentes da Universidade Federal do Ceará que atuam em diversos *campi* do interior do estado, o autor verifica que, em função dessa conjuntura, o fluxo ou a circulação de professores universitários vem se tornando um evento cada vez mais constante e significativo (PINHEIRO, 2013, p. 146), com consequências importantes sobre os modos como esses docentes organizam sua jornada de trabalho, sobre as relações com o local de trabalho, com o campo institucional e com os seus pares, afetando ainda sua identidade profissional e pessoal. Os municípios não metropolitanos, distantes dos grandes centros com oferta consolidada de ensino superior, como é o caso dos loci da investigação, atraem professores que, muitas vezes, não se identificam nem mantêm relação com essas cidades, às vezes, “nem o compromisso ‘esperado’ com/pela docência” (PINHEIRO, 2013, p. 156). Por outro lado, como efeito da ausência de planejamento das ações de expansão e de interiorização, em alguns locais, a precariedade com que os cursos funcionam (estrutura física insuficiente para atender à demanda de oferta de cursos e turmas, utilização de instalações cedidas por outras instituições, bibliotecas, laboratórios, gabinetes de trabalho e recursos materiais insuficientes etc.) depende, em grande medida, “do ‘malabarismo’ docente, que muitas vezes incorpora e se acomoda à situação” (PINHEIRO, 2013, p. 145).

Entre os efeitos da mobilidade sobre a jornada de trabalho e, conseqüentemente, sobre o funcionamento das instituições, o pesquisador identifica as estratégias utilizadas por muitos professores para permanecer o menor tempo possível nos seus locais de trabalho, devido ao “desconforto” advindo dos deslocamentos (PINHEIRO, 2013, p. 170). Dentre as estratégias identificadas, ele refere os acordos para concentração da carga horária em poucos dias da semana e, em algumas instituições, a restrição da atuação acadêmica unicamente à atividade de ensino.

Outro efeito da mobilidade apontado pelo estudioso está relacionado ao reconhecimento, por parte de muitos professores, de um dado local como espaço exclusivamente de trabalho, gerando uma relação de pouca interação institucional e social. O autor relaciona esse dado a uma das formas de manifestação da cultura

institucional denominada por Goodlad²⁵ (1995 apud ZABALZA, 2002, p. 81) como “cultura de aeroporto”, que caracteriza a instituição universitária basicamente como um lugar de trânsito, em que a relação com a universidade é funcional e as relações entre aqueles que a frequentam são formais e distantes, não havendo interesse na vida pessoal ou social de seus membros por parte da instituição, entre outros aspectos. Para Zabalza (2002), essa caracterização é relevante para a análise da cultura institucional porque destaca alguns pontos-chave da identidade das atuais universidades, principalmente as mais recentes:

[...] a falta de um sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, de identificação com a instituição; a perda progressiva de ritos que constituem um patrimônio comum e um sinal de identidade; a carência de espaços (à exceção da lanchonete) onde seja possível estabelecer relações mais próximas, etc.
 [...] Se a universidade se transforma em um lugar qualquer de trabalho (às vezes, compartilhado com outros lugares onde se trabalha), é difícil chegar a construir um forte vínculo de identificação com ela (ZABALZA, 2002, p. 83).

A contribuição de Goodlad, ampliada por Zabalza, é relevante para a compreensão dos modos como os professores universitários que vivenciam o fenômeno da mobilidade se relacionam com o campo de trabalho, o que explica sua menção no estudo empreendido por Pinheiro. Os dados constituídos por esse pesquisador revelam que, embora vários docentes se integrem à realidade local e atuem de modo dinâmico na vida acadêmica, desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão, criando laboratórios de estudo, participando da administração e/ou compartilhando experiências políticas, a ampla maioria dos professores que participaram do estudo não vivenciam cotidianamente o ambiente acadêmico, não desenvolvem atividades outras além do ensino, estabelecem pouca relação direta com os outros agentes desse campo e com a sociedade local, sequer conhecem a dinâmica urbana e as características das cidades em que trabalham (PINHEIRO, 2013, p. 223).

A pesquisa desenvolvida por Pinheiro (2013, p. 176) revela, mesmo entre os professores que atuam em instituições diferentes, um discurso comum e uma percepção coletiva sobre a educação superior e sua interiorização no estado do Ceará; sobre si mesmos frente a esse processo; sobre as implicações, positivas e

²⁵ GOODLAD, Sinclair. *The Quest for Quality*. Sixteen forms of heresy in Higher Education. Bakingham: Society for Research into Higher Education (SRHE) and Open University.

negativas, do deslocamento espacial; sobre os modos como se efetiva o trabalho docente nesse contexto; bem como sobre a cidade e sua integração ou não com a universidade. Para o autor, esses dados sugerem a incorporação e a manifestação de determinados valores, compartilhados e naturalizados, que configuram um *habitus* docente (PINHEIRO, 2013, p. 200). Como postula Bourdieu (1983, p. 74), as práticas dos membros de um mesmo grupo, por constituírem a interiorização das mesmas estruturas objetivas, são dotadas de um sentido objetivo ao mesmo tempo unitário e sistemático.

Entre as conclusões a que a pesquisa o conduz, Pinheiro assinala que:

Inerente ao processo de interiorização, existem novas configurações do trabalho docente, ressignificando-o e produzindo (ou expondo) “novas” formas e padrões de executá-lo. Esses padrões, mesmo sendo possuidores das singularidades de cada sujeito, além de se repetirem sistematicamente, são, muitas vezes, incorporados e tidos como um comportamento natural por boa parte dos professores que trabalham nas universidades do interior. Fazem parte, assim, da organização das atividades acadêmicas como se fora algo institucionalizado, corroborado pela classe, pela sociedade e pelas universidades (PINHEIRO, 2013, p. 199-200).

A inclusão de parte dos resultados a que chegou Pinheiro com seu estudo, que procurou, de forma geral, desvelar os modos como o processo de expansão do ensino superior em direção ao interior do Brasil afeta o trabalho dos professores inseridos nesse movimento, é motivada pela nossa percepção de que a análise do trabalho dos professores universitários precisa levar em conta, além do conhecimento dos aspectos que podem caracterizá-lo, tais como formas de ingresso na carreira, regime de trabalho, atividades e atribuições daí derivadas, os contextos sociais e as conjunturas institucionais, que, se não necessariamente determinam, em alguma medida intervêm nas formas como se efetivam as práticas docentes, nos modos como os professores realizam suas atividades e organizam sua jornada de trabalho, bem como nas percepções que eles têm de seu trabalho, de si mesmos, de seus pares e das relações que com estes estabelecem.

Nessa perspectiva, é importante considerar, na análise do trabalho docente, a trajetória dos agentes no interior do campo em que atuam, isso porque, do ponto de vista da estrutura interior, o campo se configura como um espaço de possibilidades estratégicas, no qual os agentes possuem trajetórias em potencial e cursos de ação, como esclarece Hanks (2008, p. 44). A partir da história das posições ocupadas, dos

modos como foram assumidas e como foram abandonadas, podemos reconstituir a trajetória dos agentes no interior de um campo. É nesse ponto que, segundo Hanks (ibidem, p. 44), *habitus* e campo se articulam, no sentido de que “as posições sociais dão origem a disposições corporais”. Como o autor explica, ao manter o vínculo com um campo, o indivíduo é potencialmente moldado pelas posições que nele ocupa. Num processo de acomodação ao campo, digamos assim, este estrutura, ajusta o *habitus* do indivíduo, da mesma forma que o *habitus* integra, alicerça, constitui o campo. Como afirma Thiry-Cherques (2006, p. 36), “A posição é a face objetiva do campo que se articula com a face subjetiva, a disposição. A posição é causa e resultado do *habitus* do campo. Conforma e indica o *habitus* da classe e da subclasse em que se posiciona o agente”.

Considerando que, ao ocupar uma posição em um campo, o indivíduo é moldado pelo *habitus* específico deste campo, este microcosmo não pode ser considerado um dado exterior do contexto, como postula Hanks (2008, p. 45), “mas um elemento de formação (*formative input*) que modela o indivíduo através do *habitus*”. As posições assumidas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias em um ou em vários campos são por eles carregadas sob a forma de *habitus*, o conjunto de disposições que são, simultaneamente, marcas da própria posição e da distância em relação a outras posições (BOURDIEU, 1983, p. 75).

Nessa perspectiva, é necessário ter em conta, ainda, como assinala Setton (2002, p. 60), a complexidade dos processos de socialização na atualidade, considerando as mudanças estruturais e institucionais das agências tradicionais de socialização. Essa estudiosa atenta para a emergência de uma nova configuração cultural, com repercussões importantes para o processo de construção dos *habitus* individuais, que passa a ser mediado pela coexistência de diferentes instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias. Na contemporaneidade, instâncias socializadoras como a família, a escola e a mídia coexistem em uma relação intensa de interdependência. Assim sendo,

[...] o processo de socialização das formações modernas pode ser considerado um espaço plural de múltiplas relações sociais. Pode ser considerado um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis. Salientar a relação de interdependência entre as instâncias e agentes da socialização é uma forma de afirmar que as relações estabelecidas entre eles podem ser de aliados ou de adversários. Podem ser relações de

continuidade ou de ruptura. Podem, pois, determinar uma gama variada e heterogênea de experiências singulares de socialização (SETTON, 2002, p. 60).

Com base nessas considerações de Setton, podemos afirmar que as disposições adquiridas nas diferentes instâncias de socialização onde transitam os indivíduos ao longo de suas vidas são permanentemente confrontadas entre si. Assumindo o campo profissional como uma instância de socialização que influencia fortemente os sujeitos na produção de seus *habitus*, podemos considerar que o professor, ao ingressar em determinado campo de trabalho, pode ter as disposições adquiridas em outras instâncias socializadoras confrontadas pelas concepções, valores e práticas do grupo que integra esse campo.

Partindo do quadro geral que apresentamos nesta seção, procuramos caracterizar o trabalho dos professores de ensino superior, quanto às atividades que realizam, às condições em que o fazem, bem como os modos como as relações entre conjunturas sociais e práticas individuais medeiam o que podemos chamar de *habitus* profissionais. Na seção a seguir, abordaremos de forma mais pontual a atividade de ensino, tendo em vista a centralidade dessa atividade na configuração do trabalho da professora formadora sobre cujas práticas nos debruçamos para a construção do presente estudo.

1.4 A atividade de ensino

Conforme já discutimos, no Brasil, dependendo do formato da instituição de educação superior em que o professor atue, do regime de trabalho, do tipo de vínculo, bem como das especificidades oriundas das condições de trabalho no contexto local, ele poderá desenvolver atividades diferenciadas, sendo que o ensino é uma função comum a todos os docentes. Ao abordar a atividade de ensino, interessa-nos focar dois aspectos que consideramos relevantes para o estudo do trabalho docente no ensino superior: i) a autonomia docente, em suas intersecções com a solidão e o individualismo, como características do ofício de professor, em geral, e de docente universitário, em particular; ii) a interação, compreendida como o

meio fundamental pelo qual o trabalho de ensino se efetiva, o que nos conduz às relações com os alunos universitários. Além disso, trata-se de elementos particularmente importantes para a compreensão das práticas da professora formadora sobre as quais nos debruçamos para desenvolver nosso estudo.

1.4.1 Ensinar na universidade: autonomia, solidão e individualismo docentes

Sobre as atividades de pesquisa incide uma regulação criteriosa, tanto por parte dos órgãos do Estado que regulamentam e avaliam a qualidade da educação superior, quanto por parte das próprias universidades, por meio de mecanismos de controle de procedimentos e de resultados. Também as atividades de extensão são controladas pelas instituições por meio de uma série de normas. Tanto em relação à pesquisa quanto à extensão, o controle institucional inclui, por exemplo, a necessidade de submissão de projetos para apreciação pelos pares, de que depende sua aprovação ou não, e da apresentação de relatórios semestrais ou anuais para verificação das atividades realizadas e seus resultados, bem como para fins de alocação de carga horária no plano de trabalho dos docentes. Sobre as atividades de ensino, por sua vez, a regulação também incide, mas de forma indireta, por meio dos parâmetros de avaliação das instituições, que incluem, entre outros, a verificação do rendimento dos estudantes.

Esse quadro revela, como assinala Morosini (2000), que

A docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo do ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente (MOROSINI, 2000, p. 11).

Em relação às questões especificamente pedagógicas e didáticas atinentes às suas práticas de ensino, teria, então, o professor universitário total autonomia? Como essa autonomia se manifesta, efetivamente, em seu trabalho cotidiano?

Nossa reflexão toma como ponto de partida a descrição, feita por Pimenta e Anastasiou (2010), da atuação do professor universitário na atividade de ensino. Em geral, ao ser contratado ou assumir o cargo em uma instituição de ensino superior, o

docente ingressa em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrará. Recebe ementas prontas, planos de ensino do ano anterior e o horário de trabalho a ser cumprido. Deve adequar o programa curricular previsto para cada disciplina ao cronograma fixado para o período letivo. Faz seu planejamento individual e solitariamente, e é nesta condição que deve se responsabilizar pela docência exercida. A partir desse momento, as questões de ensino e de aprendizagem, nas situações de sala de aula, de metodologia e de avaliação ficam sob sua responsabilidade. Os resultados obtidos não são objeto de estudo nem de análise no curso ou departamento, podendo haver discussões sobre o processo apenas “se este sair muito da ‘normalidade’ pretendida” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 143). Não recebe qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não precisa prestar contas nem fazer relatórios. Dessa forma, é reforçado um processo de trabalho solitário, “extremamente individual e individualizado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 143). A autonomia sobre a atividade de ensino parece indissociável da solidão e do individualismo docentes.

Para Masetto (2012, p. 80), “as ações do corpo docente de uma instituição do ensino superior, em geral, são marcadamente individualizadas”. Esse estudioso considera que o caráter individualizado do trabalho de ensino do professor universitário se estende à questão curricular, materializando-se no desconhecimento do currículo e do projeto pedagógico do curso em que atua: desconhecimento da progressão disciplinar prevista para o curso, das relações entre as disciplinas previstas para cada período e entre as disciplinas que ministra e o perfil do profissional pretendido. Esse quadro conduz ao tratamento individual das disciplinas por cada professor que as leciona, em geral sendo abordadas como uma área específica de conhecimento; como se “fossem autônomas e ao aluno coubesse descobrir seu significado para seu curso e sua profissão”, resultando na fragmentação do ensino (MASETTO, 2012, p. 80).

Autonomia, solidão e individualismo são indissociáveis? Trata-se de características que particularizam a docência no ensino superior? Para discutir essas questões é preciso ter em conta que a ação de ensinar materializa-se nas interações entre professor e alunos no microcosmo da sala de aula, condição inerente ao trabalho docente em todos os níveis de ensino.

Como explicam Tardif e Lessard (2007, p. 60), os sistemas de ensino institucionalizado moderno, como o são as escolas, quanto a sua organização sociofísica, estruturam-se sobre um dispositivo simples e bastante estável: as classes. “Essa organização celular do trabalho continua a ser ainda um dispositivo básico de nossos sistemas modernos”, independentemente de sua complexidade (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 61). O trabalho de ensino se consubstancia, pois, em um espaço delimitado: as salas de aula. Nesse espaço, o professor interage com um grupo de alunos, tendo que tomar decisões relativas à gestão desse grupo e aos modos como deve conduzir sua aprendizagem sobre determinados conteúdos estabelecidos no âmbito institucional e social, no calor da emergência das situações. A sala de aula é uma espécie de microcosmo, fechado em si mesmo, no sentido de que, num espaço e tempo delimitados, professor e alunos devem convergir suas ações para alcançar determinados fins, o que requer deles assumir seus papéis numa estrutura organizacional estabilizada por normas de funcionamento geralmente conhecidas e compartilhadas, em função de experiências sociais de escolarização vivenciadas pelos sujeitos.

Nesse espaço, fisicamente fechado para o mundo exterior, o professor é o centro da ação, o que lhe garante uma aparente autonomia — é ele que conduz a aula, é dele a responsabilidade pelo que aí acontece. Ele dirige as atividades dos alunos, organiza os materiais de ensino, delimita o tempo para a realização de cada tarefa, é dele a gestão do uso da fala. É sua a responsabilidade em gerir a classe, ali ele decide quando e como fazer. Apartado dos colegas professores, que vivem, cada um em suas classes, a mesma situação, desenvolve seu trabalho solitariamente. Sua autonomia esbarra na solidão de seu trabalho: “A solidão do trabalhador diante de seu objeto de trabalho (grupo de alunos), solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade, parece estar no coração dessa profissão” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 64).

As salas de aula, como dispositivo básico da organização dos sistemas de ensino institucionalizado, embora fisicamente fechadas, estão abertas a inúmeras influências sociais advindas de seu exterior, o que relativiza a ideia de autonomia do trabalho do professor. Tardif e Lessard (2007, p. 66-67) lembram que muitas pessoas (e outras organizações) podem intervir na escola. Além disso, o próprio

objeto do trabalho docente, por sua constituição social, sofre influências oriundas dos processos de socialização, nos diversos universos sociais em que circula (família, grupos de jovens, atividades de lazer etc.), escapando, portanto, ao controle do professor.

Parece-nos, entretanto, que na educação básica a autonomia é uma ilusão mais fortemente evidenciada. O controle vindo do exterior, que nesse nível de ensino se traduz nas determinações das secretarias de educação, dos gestores escolares, dos coordenadores pedagógicos e nas pressões dos pais dos alunos, parece bem mais difuso no caso do ensino superior. Isso porque, como assinala Cunha (2002, p. 46), embora a docência no ensino superior esteja “fortemente exposta aos processos regulatórios que vêm das políticas de estado”, apenas de forma indireta essa regulação atinge a atividade de ensino. É na atividade de pesquisa que as políticas incidem mais diretamente, provavelmente porque é na pesquisa que se concentra um maior valor agregado na representação do perfil profissional nesse nível de ensino (CUNHA, 2002, p. 46).

Mas se a autonomia é ilusória, o individualismo, como característica do trabalho do professor, não o é. Conforme assinalam Tardif e Lessard (2007, p. 187), “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”. Como esses estudiosos discutem, o individualismo não pode ser considerado meramente um traço de personalidade dos professores, estando relacionado à própria organização do trabalho docente: a estrutura celular do trabalho de ensino, por exemplo, reforça e engendra os traços solitários e pouco colegiais da profissão (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 188-189).

Para os autores, o individualismo docente se manifesta de forma ambígua, pois muitas vezes se oculta em uma retórica formal de cooperação. Mas essa ambiguidade é resultante das pressões contraditórias exercidas sobre os professores: eles devem assumir sozinhos suas classes e se responsabilizar pelo sucesso de seus alunos; mas também devem participar da vida da escola, envolver-se em atividades coletivas e trabalhar para alcançar fins comuns e publicamente reconhecidos. Exprime também atitudes pessoais, incorporadas que foram a partir de uma dupla socialização: na posição de alunos, os futuros professores já interiorizam os modelos individualizantes do trabalho de seus professores; na

posição de professores, passam geralmente por uma aprendizagem por conta própria, sem ajuda nem acompanhamento, o que os deixa entregues a si próprios (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 190).

Nessa perspectiva, o individualismo pode ser considerado um *habitus*, já que é induzido e reforçado pelas próprias características do trabalho (LORTIE²⁶, 1975 apud TARDIF; LESSARD, 2007, p. 189). Se a constituição do *habitus* passa, necessariamente, pela exposição do indivíduo a estruturas sociais (nem sempre compatíveis entre si) e se a atualização dos esquemas incorporados na forma das práticas é regulada pelas conjunturas com que ele se depara, é preciso considerar, com Hanks (2008, p. 43), que “o *habitus* não emerge no vácuo, nem é atualizado no vácuo”. Seu funcionamento depende das forças externas oriundas de estruturas sociais particulares nas quais se atualiza continuamente: os campos sociais. Nas palavras de Bourdieu, “o *habitus* emerge especificamente na interação entre indivíduos e o campo, não tem uma existência independente, isolada do campo” (BOURDIEU²⁷, 1993 apud HANKS, 2008, p. 43).

É possível, pois, compreender o individualismo docente, no âmbito da atividade de ensino, como um dos aspectos da profissão favorecido tanto pelas formas de estruturação dos tempos e dos espaços nas instituições de ensino como pelos modos de concepção e de transmissão dos conhecimentos arraigados nesses campos.

No caso do ensino superior, como explica Roldão (2005, p. 121), o individualismo se configura pela cátedra, “símbolo do saber (e do respectivo poder) de que o docente universitário é considerado detentor e construtor privilegiado”. Segundo a autora, apesar de o ensino superior ter sido desafiado, na modernidade e mais ainda na pós-modernidade recente, pelo desenvolvimento do conhecimento científico pautado na produção experimental e investigativa, que introduziu uma ruptura do trabalho individual em favor das equipes de pesquisa, essa ruptura não afetou ainda a docência:

²⁶ LORTIE, D. C. *School Teacher: a Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

²⁷ BOURDIEU, Pierre. *The field of cultural production: essays on art and literature*, European perspectives. New York: Columbia University Press, 1993.

[...] o peso do poder individual, no que se refere à docência, não foi ainda, em termos de cultura profissional, contaminado por este desejável trabalho inter-pares que a investigação exige.

A concepção da **função** de docência no ensino superior preserva o poder pessoal, herdado de séculos e carregado de simbologias enraizadas; o professor vê-se com dificuldade no seu papel docente sem estar sozinho, em frente de uma turma, heróico e solitário, armado do seu saber (afinal mantendo a sua “cátedra”), num misto de ritualização religiosa e teatral do seu poder (ROBERTSON, 2003). Docentes que trabalham juntos em projectos de investigação, contudo raramente colaboram nas suas actividades de docência ou debatem no colectivo a sua prática neste campo (ROLDÃO, 2005, p. 121, grifo da autora).

Esse quadro revela, como a estudiosa afirma, a enorme força que a cultura instalada exerce sobre os agentes, nos planos social e simbólico. Nesse sentido, sustenta que é preciso que ela seja reconhecida, para poder introduzir-lhe mudanças graduais, as quais possam tornar o ato de ensinar no ensino superior uma forma mais elaborada de levar o outro a construir conhecimento, guiando-o nessa construção e orientando o trabalho aí exigido, para que seja desenvolvido de forma mais autônoma, mas nem por isso menos atuante por parte do professor (ROLDÃO, 2005, p. 122).

1.4.2 Ensinar é interagir: a relação com os alunos universitários

A docência efetiva-se fundamentalmente por meio da interação: são as relações interativas com os alunos que constituem o núcleo do trabalho docente (Tardif e Lessard, 2007). Daí decorre um elemento incontornável na atividade de ensino: para desenvolvê-la, o professor precisa da colaboração dos alunos: “uma de suas atividades, quem sabe a única, consiste em fazer com que as ações dos alunos combinem com a sua e não se lhe oponham” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 259). Nessa perspectiva, como assinala Tardif (2012, p. 132), em grande parte, o trabalho pedagógico do professor consiste em gerir relações sociais com os alunos,

por essa razão, “a pedagogia²⁸ é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação”.

Como destacam Pimenta e Anastasiou (2010), o caráter interativo do trabalho docente configura a prática de ensino como

[...] uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 14-15).

Soares e Cunha (2010) também evidenciam a complexidade da docência decorrente das relações humanas que aí se processam, por essa razão, a atividade docente “pressupõe um processo complexo de negociação de expectativas, interesses, necessidades entre os atores envolvidos” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 26).

As relações com os alunos, em termos da sua participação, encerram questões particularmente complexas para os professores da educação básica, já que, como crianças e adolescentes, eles são obrigados a ir à escola, o que, conforme Tardif e Lessard (2007, p. 259), “gera inevitavelmente resistências importantes entre alguns deles”. Como esses estudiosos assinalam, “uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 67-68). Interesse que pode ser obtido e mantido seja por meios extrínsecos, tais como as notas, seja por meios intrínsecos, como a motivação e a produção de sentido (ibidem, p. 259).

Mas e quanto à participação do objeto do trabalho docente, no âmbito do ensino superior? Conforme Zabalza (2002, p. 187) assinala, a característica fundamental dos estudantes universitários é sua condição de adultos (ou entrando na vida adulta, como é o caso de muitos estudantes na fase inicial da graduação). Como adultos, pelo menos do ponto de vista legal, estão em total posse de sua

²⁸ Tardif (2012, p. 117) define pedagogia da seguinte forma: “A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a ‘tecnologia’ utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução)”.

capacidade de decisão. Podemos depreender dessa condição que, diferentemente de crianças e adolescentes, esses estudantes não têm obrigação legal de estar na universidade, e que seu ingresso e permanência em determinado curso decorrem potencialmente de uma ação voluntária. Sendo assim, estariam implicados subjetivamente com a própria aprendizagem, o que eximiria o professor universitário da tarefa de interessá-los e motivá-los.

Se os jovens que ingressam no ensino superior o fazem por vontade própria, se escolheram estar ali, então o que explicaria a emergência de problemas relacionados à sua participação, registrados em pesquisas realizadas com professores universitários (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 229-230; ANDRÉ et al., 2010, p. 129-130), que descrevem situações tais como falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem, desrespeito às regras, comportamento displicente durante as aulas, hábitos de estudo insuficientes, passividade, individualismo e relação utilitarista com o conhecimento?

Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 230-231), a ocorrência de posturas tais como essas entre os estudantes universitários está relacionada, em parte, ao funcionamento das instituições, quanto aos modos como acolhem os alunos. Entre as características que revelam a falta de acolhimento institucional, as autoras citam:

- Ausência de clareza da área do conhecimento, seu universo epistemológico e profissional e relações com o mundo, a sociedade, a vida;
- Falta de informações claras sobre o percurso formativo que deverão realizar e sobre as exigências que lhes serão feitas;
- Percursos formativos estritamente voltados a disciplinas, a aulas, sem perspectivas para o conhecimento das possibilidades de desenvolvimento de pesquisas, de estudos em outros espaços, como as escolas, os espaços culturais em geral, os campos de trabalho; sem perspectivas para o estabelecimento de relações interpessoais e de trabalho com colegas e com os professores.

A criação de tempos e espaços, em âmbito institucional, para que os estudantes não apenas se apropriem de informações sobre o curso pelo qual optaram, possibilitando que conheçam com clareza a formação ofertada, em termos epistemológicos, sociais e profissionais, mas também tenham oportunidades de

conhecer seu futuro campo de trabalho durante seu percurso formativo certamente favorecerá seu engajamento, o que poderia evitar ou minimizar as posturas referidas. Ações institucionais de acolhimento aos alunos são importantes principalmente em razão do fato de que atualmente, como lembram Pimenta e Anastasiou (2010, p. 234), muitos deles ingressam no ensino superior com 17 ou 18 anos, “sem que tenham tido oportunidades de proceder a uma escolha profissional amadurecida”.

Por outro lado, o que sabem as instituições (e os professores) sobre os estudantes? Como é possível compartilhar um projeto de formação, tomando os alunos como sujeitos do processo formativo, sem conhecê-los? Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 232), ações que possibilitem o conhecimento do grupo de alunos em termos de origem geográfica e social, faixa etária, experiências anteriores de escolarização, seu nível de conhecimento, se são trabalhadores ou apenas estudantes, os motivos da opção pelo curso e suas expectativas em relação a ele, as perspectivas de inserção profissional, entre outros dados, são importantes para a compreensão das características da geração universitária com quem se compartilha a sala de aula, mas também o projeto institucional de formação.

Para além dos aspectos que dizem respeito à esfera institucional, as questões implicadas na relação dos alunos com o ensino institucionalizado e com o saber, assim como na relação deles com o professor, são bastante complexas, pois estão ligadas, de modo geral, às amplas mudanças por que passa nossa sociedade e que afetam as instituições de educação e o trabalho docente, como também se relacionam, no âmbito do ensino superior, às mudanças pelas quais as universidades passaram nos últimos anos.

Para situar a reflexão sobre os modos como as mudanças em nossa sociedade atingem a relação entre professores e alunos, Tardif e Lessard (2007, p. 142) recorrem à contribuição de Hargreaves²⁹ (1994), estudioso para quem a sociedade atual passa por uma fase de transição entre a modernidade e a pós-modernidade que afeta profundamente a missão da escola e o trabalho docente. O sistema escolar parece ter dificuldades em integrar essas mudanças, que, no entanto, afetam a missão dos professores, segundo Tardif e Lessard (2007, p. 143).

²⁹ HARGREAVES, A. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Londres: Cassel, 1994.

Esses estudiosos levantam então a hipótese de que a condição e a profissão docentes estão passando por uma mutação, a qual se deve ao surgimento de novas definições e novos usos do conhecimento, que modificam as missões e os papéis tradicionais da escola em geral e dos professores em particular.

Com base no material de pesquisa constituído junto a professores, os autores citam alguns dos efeitos mais perceptíveis dessas mudanças, dos quais destacamos os seguintes: i) a escola perdeu seu monopólio como instância de legitimação dos conhecimentos socialmente úteis, de que decorre uma desvalorização da formação escolar, ligada, por sua vez, à inflação de diplomas e ao surgimento de novas modalidades de formação; ii) atualmente, o retorno dos saberes escolares na vida profissional não é mais garantido, ou seja, não há mais uma correspondência direta entre escolaridade e emprego, entre escolaridade e ascensão social, entre escolaridade e aquisição de uma expertise; iii) fenômenos como a evolução tecnológica e a velocidade com que são postos em circulação e desaparecem objetos e saberes, certezas e ideias instauram, fora da família e da escola, novos campos de transmissão e de circulação de saberes sociais suscetíveis de se cristalizar, nos jovens, como modelos de vida; iv) a mediação entre os alunos e os conhecimentos sociais transformados em conhecimentos escolares, tradicionalmente operada pelo professor, tende a pluralizar-se e relativizar-se, o que o torna um mediador de conhecimentos entre muitos outros (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 143-145).

Outro fenômeno atrelado às mudanças em nossa sociedade que afeta as relações entre professores e alunos é referido por Tardif e Lessard (2007, p. 147) como “pragmatização dos conhecimentos, da formação e da cultura”. Se antes o professor tinha a função de formar indivíduos dotando-os de uma cultura geral, agora ele deve prepará-los tendo em vista “a impiedosa concorrência do mercado de trabalho numa sociedade orientada para o funcional e o útil” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 147). Nesse sentido, esses estudiosos levantam a hipótese de que os conhecimentos transmitidos pela escola e pelos professores se orientam agora, se não para todos, mas para uma parte dos alunos, segundo uma lógica de mercado: os saberes valem por sua utilidade.

Lessard e Tardif (2011, p. 257) explicam que o estado atual do ensino, particularmente do ensino secundário, sobre o qual domina o discurso da “crise”³⁰, tem causas históricas e datadas, relacionadas à sua massificação e generalização, à sua inserção em um sistema educativo unificado e destinado à preparação de uma mão de obra qualificada para atender ao desenvolvimento econômico, bem como à democratização da educação básica. Os estudiosos esclarecem que essas mudanças foram geradas por uma política explícita e relativamente consensual, assentada sobre uma grande demanda social por escolarização, que, por sua vez, tiveram repercussões sobre a oferta de educação, os currículos e as práticas docentes. E destacam que nem todas essas mudanças obtiveram, necessariamente, resultados positivos:

Queda do nível dos estudos, permissividade generalizada, diplomas desvalorizados, declínio da cultura geral, currículo “de bar” e escola “vale-tudo”, expressões muitas vezes usadas para caracterizar a evolução das últimas décadas em matéria de ensino. a diversificação socioeconômica e sociocultural das populações escolarizadas sempre por mais tempo também transformou a relação docente-discente, gerando às vezes problemas, familiaridade excessiva, diversas formas de desrespeito pela função docente ou pelo adulto que a cumpre, ou ainda uma incapacidade de funcionar segundo as regras usuais de civilidade da instituição, recusa de empenhar-se no trabalho escolar, indisciplina, violência gratuita, etc (LESSARD; TARDIF, 2011, p. 257-258).

As contribuições desses estudiosos demonstram que, em meio a essas mudanças, o modelo tradicionalmente valorizado de ensino está em decomposição e a instituição escolar perde seu papel como modelo de referência, o que gera a percepção generalizada de crise. Alteraram-se, também, os modelos de professor e o perfil dos alunos, bem como os significados que cada um deles atribui a sua função e às suas experiências. De qualquer forma, o modelo clássico (de ensino, de escola e de professor) parece inconciliável com as transformações por que vem passando a sociedade contemporânea, o que gera tensões e conflitos que, inevitavelmente, afetam a relação entre professores e alunos.

Embora os autores direcionem suas reflexões para o âmbito da educação básica, entendemos que as transformações a que aludem também têm efeitos

³⁰ Ao referir-se à crise do ensino, Lessard e Tardif (2011, p. 256), baseando-se em contribuições de Charlot (1987), distinguem três conceitos: “a crise como ruptura de equilíbrio, como resistência à modernidade e como exacerbação das contradições sociais”.

importantes no ensino superior, mesmo porque as instituições que ofertam formação nesse nível de ensino e seus agentes não estão imunes às mudanças em curso em nossa sociedade.

Situando nossa reflexão no âmbito do ensino superior, recorreremos a Zabalza (2002), que discute as importantes transformações pelas quais as universidades passaram, principalmente nas últimas quatro décadas, em todo o mundo. Para o estudioso, ocorreram modificações profundas tanto na posição e no significado social das universidades, como em sua estrutura e dinâmica interna de funcionamento, bem como em suas relações com outros campos sociais, em razão da integração de suas funções às dinâmicas sociais e econômicas, principalmente no que se refere às novas demandas da chamada sociedade do conhecimento e do sistema produtivo. Um dos efeitos mais evidentes dessas modificações, que nos interessa destacar, foi a ampliação do acesso à educação superior, que representou não apenas o incremento no número de estudantes, mas principalmente a entrada nas universidades de grupos sociais diversificados. O fenômeno de abertura dessas instituições ao maior número possível de cidadãos está calcado no ideário segundo o qual a educação superior é um bem social e a formação especializada constitui um valor econômico necessário (ZABALZA, 2002, p. 26).

Na realidade, como efeito de uma contínua análise do acesso ao ensino superior como recurso de ascensão social, a expectativa de ingresso na universidade cresceu muito. Este é um caminho que desestrutura a antiga concepção elitista da universidade e as condições de funcionamento atribuídas a ela. Hoje em dia, a educação superior já não é mais um privilégio social para poucas pessoas (normalmente provenientes da classe social média alta), mas que, com exceções, se transforma em aspiração plausível para camadas cada vez mais amplas da população. Essa abrangência ocorre não apenas em sentido horizontal (jovens de diferentes classes sociais e de diferentes localizações geográficas), mas também em sentido vertical (indivíduos de diferentes faixas-etárias começam ou continuam seus estudos) (ZABALZA, 2002, p. 182).

A massificação do ensino superior teve, como uma de suas consequências mais significativas, conforme assinalam Zabalza (2002), Gaetta e Masetto (2013), a heterogeneidade dos estudantes, em vários aspectos: diversificação da capacidade intelectual, dos saberes e competências desenvolvidos na escolarização anterior; diferenças na condição social, econômica e cultural; diversificação das faixas etárias; divergência de motivações e expectativas; surgimento de indivíduos que já

estão no mercado de trabalho e que já possuem uma formação em nível superior (ZABALZA, 2002, p. 26; GAETA; MASETTO, 2013, p. 35).

O conjunto de transformações aludidas tem efeitos sobre os modos como os alunos se relacionam com a universidade, sobre os significados que atribuem a sua aprendizagem e sobre os modos como participam de sua formação, afetando, dessa forma, as relações com os professores.

Para encerrar nossa reflexão sobre o docente universitário e seu trabalho, na seção seguinte, lançaremos um olhar mais pontual para o professor formador, com vistas a situar seu estatuto como objeto de pesquisa e identificar de que modos esse objeto vem sendo abordado nos estudos desenvolvidos no campo da educação, além das contribuições que trazem para a compreensão sobre o que faz, em que condições, sob que determinações, como concebe e vivencia seu trabalho o formador de professores.

1.5 O trabalho de formar professores: o professor universitário formador

Ao voltar nosso olhar para o trabalho dos professores universitários que atuam nos cursos de Licenciatura, responsáveis pela formação profissional dos professores dos outros níveis de ensino, deparamo-nos inicialmente com a constatação de que, embora esteja clara sua importância como pilares das reformas educacionais que visam a melhoria da educação brasileira, como assinala Mizukami (2005, p. 7), eles ainda se encontram em fase de construção inicial como objeto de pesquisas no campo acadêmico brasileiro. Vários levantamentos a respeito do estado da arte das pesquisas sobre formação de professores, incluindo a categoria trabalho docente, que abrangem o período compreendido entre a década de 1990 até início dos anos 2000, revelam, por um lado, o crescimento significativo dos estudos sobre trabalho docente e a emergência do ensino superior como objeto de pesquisa, por outro lado, a carência de estudos sobre o docente desse nível de ensino e particularmente sobre o formador de professores (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; RAMALHO; NUÑEZ; TERRAZAN; PRADA, 2002; NASCIMENTO, 2006). Em

relação à escassez de estudos que tematizem o professor universitário, Passos (2007) comenta que:

Os estudos sobre a compreensão que [os docentes do ensino superior] têm sobre seu trabalho, sobre seus alunos e sobre as instituições onde trabalham têm sido escassos. De modo mais direto e considerando a complexidade das novas configurações do mundo do trabalho, ressentem-se a ausência de pesquisas sobre como as formas de organização das instituições tem afetado esse trabalho no contexto de mudanças decorrentes das inovações tecnológicas, dos processos de globalização e das atuais reformas da educação (PASSOS, 2007, p. 102).

Para essa autora, o desenvolvimento de pesquisas voltadas para esse segmento de ensino se faz necessário, tendo em vista a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes. Segundo ela, no panorama internacional, é crescente a preocupação com o desenvolvimento profissional dos professores universitários. Essa preocupação pode ser explicada pela importância atribuída a esse segmento docente na viabilização das reformas educacionais, em um contexto social, econômico e cultural em que se amplia a necessidade de conhecimento e informação, mas, principalmente, de formação profissional, para atender às demandas postas pela globalização econômica, pela competitividade e pelas transformações nas relações de trabalho (PASSOS, 2007, p. 104).

Se o surgimento do ensino superior como objeto de pesquisa é recente, ainda mais o é o interesse pelo docente universitário e especificamente pelo formador de professores. Para Halu (2014, p. 163), a emergência do desenvolvimento de pesquisas sobre o professor formador pode ser interpretada como resultado das fortes mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que marcaram a virada do milênio, as quais “criaram novas demandas para o indivíduo (cidadão/trabalhador), o qual espera, ao mesmo em parte, obter uma preparação adequada na escola”. Essas mudanças passaram a exigir um novo perfil de professor, para cuja formação o formador é considerado uma peça fundamental:

Como coloca Cochran-Smith (2003, p. 5), é o formador universitário que forma os professores dos quais se espera que sejam capazes de ensinar dentro de novos padrões curriculares no ensino básico, letrar os alunos para o mundo digital, integrar o uso de tecnologia em todas as disciplinas, atender as necessidades de uma população estudantil cada vez mais diversa e assegurar que seus alunos tenham bom

desempenho nos exames nacionais (como o ENEM, no contexto brasileiro) (HALU, 2014, p. 163).

Lembrando ainda que se espera do formador, como docente universitário, que se envolva na administração universitária, em seus cursos ou departamentos, que contribua com as decisões sobre currículos, políticas educacionais, tanto no âmbito do ensino superior quanto na esfera da educação básica, além de que participe de programas de pós-graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 39).

Nesse quadro de mudanças e de novas exigências colocadas ao professor formador, ganham importância também as transformações geradas pelas reformas recentes por que vem passando o ensino superior no Brasil, principalmente aquelas relacionadas aos processos de expansão e diversificação da oferta de formação superior e particularmente ao crescimento dos cursos de Licenciatura, responsáveis pela formação dos professores da educação básica.

A partir dessas constatações, consideramos, em acordo com Passos (2007), algumas questões que podem nortear a investigação sobre o trabalho dos professores formadores, tomando como ponto de partida alguns eixos de análise pouco explorados, como aqueles relacionados aos contextos institucionais e às condições de trabalho desses docentes:

Qual tem sido, então, o impacto real dessa nova configuração junto ao trabalho dos professores dos cursos de licenciatura? Quais necessidades e expectativas vêm sendo demandadas e valorizadas na atividade do professor formador de outros professores? Em quais condições de trabalho os professores formadores têm exercido a atividade docente? Qual o papel das instituições em relação às condições de trabalho do professor formador? (PASSOS, 2007, p. 106).

Como essas questões apontam, a estudiosa considera que a compreensão dos modos como os docentes dos cursos de Licenciatura desenvolvem seu trabalho e em que condições exercem seu papel de formador de professores implica enfocar o contexto institucional e considerar sua complexidade. Nessa perspectiva, é importante ter em conta, entre outros aspectos, as formas pelas quais a cultura institucional com seus ritos, normas e rotinas reconhecem, estimulam ou bloqueiam possibilidades formativas dos professores formadores e como isso se expressa ou não no cotidiano institucional, tomando-se como parâmetro, por exemplo, as

decisões sobre o Projeto Pedagógico do Curso, em relação à sua natureza teórico-prática, à presença de disciplinas de natureza pedagógica na grade curricular, à concepção dos estágios curriculares, às parcerias com as escolas, às oportunidades de realização de trabalhos colaborativos e conjuntos envolvendo o grupo de docentes da Licenciatura, dentre outros (PASSOS, 2007, p. 107).

A consideração do contexto institucional, a partir de aspectos tais como os apontados por Passos (2007) parece-nos particularmente relevante para o desenvolvimento de nossa pesquisa, tendo em vista o enfoque que procuramos imprimir ao nosso estudo e o alcance dos objetivos que visamos.

Se o ensino superior emergiu recentemente como objeto de investigação científica no campo acadêmico brasileiro, ainda mais recente é o surgimento do professor formador como tema de estudo. De que forma esse objeto vem sendo abordado no campo da educação? O que os estudos já realizados apontam sobre a configuração do trabalho desse professor? A fim de situar nossa reflexão em torno do tema, procuramos identificar pesquisas realizadas nesse campo, dentre as quais selecionamos algumas que apresentaremos na subseção a seguir.

1.5.1 O que revelam as pesquisas sobre o professor formador

Realizamos um levantamento de pesquisas que tinham como objeto o professor formador, desenvolvidas no âmbito de programas de Pós-Graduação em Educação, utilizando, como critério, a referência a esse termo em seus títulos. Nesta subseção apresentaremos uma síntese de alguns desses estudos, os quais apresentam diferentes formas de abordar o tema, em conformidade com os enfoques adotados, os tipos de dados sobre os quais se debruçam, as abordagens metodológicas e as perspectivas teóricas que os embasam.

O estudo desenvolvido por Nascimento (2006) buscou analisar as trajetórias de formadores de professores para as séries iniciais do ensino fundamental que atuam no Curso de Pedagogia em universidades do Rio de Janeiro, com o intuito de compreender os modos como foram construídas as disposições para a docência e para a atuação na formação docente nesse nível de ensino. Seus dados basearam-

se em relatos orais de vinte professores que atuam no Curso de Pedagogia em universidades públicas do Rio de Janeiro, selecionados com base nos seguintes critérios: o tempo mínimo de oito anos de atuação no ensino superior e a diversidade de sexo, idade, tempo de formação, titulação e disciplina lecionada, de forma a atender à diversidade existente entre os profissionais que atuam nesse campo. Nas entrevistas foram abordados aspectos relacionados à socialização familiar, à trajetória escolar, à escolha da profissão e à trajetória profissional desses professores, a fim de encontrar vestígios dos processos de socialização nas disposições que orientam suas atuações como formadores. Como aporte teórico central, foram adotados os conceitos de *habitus*, campo, estratégias e capital, a partir do sociólogo Pierre Bourdieu.

A análise dos dados revelou a diversidade de trajetórias construídas pelos professores formadores e das razões para a escolha da profissão docente e da atuação na formação de professores para as séries iniciais, motivadas por uma multiplicidade de fatores que se interpenetraram: uma opção interpretada como “vocação”; uma “escolha do necessário”; ou uma opção decorrente das oportunidades concretas que foram surgindo. Em relação aos vestígios dos processos de socialização pré-profissionais, os dados apontaram a força dos investimentos familiares na escolarização e das imagens modelares, sobretudo para a escolha profissional, confirmando a perspectiva de que as estruturas de um *habitus* anterior comandam o processo de estruturação de novos *habitus* produzidos em novas agências socializadoras. Quanto à socialização profissional, foi evidenciada a importância das entradas na profissão e das primeiras experiências profissionais para a construção de suas identidades docentes e das representações sobre o Curso de Pedagogia, a formação de professores e o campo em que exercem sua profissão. Os dados permitiram à pesquisadora constatar que os professores formam um grupo heterogêneo, tanto do ponto de vista das trajetórias percorridas quanto das condições de existência passadas e presentes. Constituem um conjunto de agentes atravessado por diferenças quanto aos volumes de capital econômico, cultural e social, à formação recebida, às disposições em relação aos estudantes, às identidades profissionais, bem como às estratégias acionadas para movimentarem-se no campo em que atuam. Em suas trajetórias, eles se afastaram

de ou recuperaram histórias vividas, construindo suas próprias práticas por meio das quais reagem às condições sociais em que estão inseridos.

A pesquisa empreendida por Azevedo (2009) procurou identificar os saberes de orientação mobilizados por professores formadores que atuam nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Química de uma universidade da região Sul do Brasil em suas ações tutorais. Os saberes de orientação são concebidos como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes utilizado pelos professores durante a orientação dos alunos nas atividades formativas e pré-profissionais. A influência das condições de trabalho a que estão submetidos os docentes no contexto em que atuam é considerado fator imprescindível para a compreensão e a análise de sua ação profissional ao mobilizar esses saberes. Partindo de uma abordagem qualitativa, foi investigado o trabalho de quatro docentes, selecionados em razão de atuarem nas disciplinas já referidas, utilizando-se questionários, entrevistas individuais e coletivas, além de análise documental do Projeto Pedagógico do Curso. Os aportes teóricos que embasaram a pesquisa são numerosos e variados, mas os principais provêm de estudos sobre saberes docentes, sobre tutoria e sobre as funções do professor orientador de estágio, incluindo, entre outros, aqueles desenvolvidos por Tardif, Gauthier, Alarcão e Tavares, Bruner, Sanchez, Zeichner.

Como resultado dessa pesquisa, foram identificadas as seguintes categorias de saberes de orientação: a) dialógicos e afetivos, relacionados principalmente a uma habilidade do professor para a percepção das necessidades dos alunos e de estabelecimento de relações baseadas no respeito e na confiança mútuas; b) de auto-formação e auto-organização baseados na reflexão permanente, que delimitam uma capacidade do docente de desenvolver ações que promovam a reflexão contínua e sistemática sobre seu fazer docente, bem como sobre o contexto em que atua; c) para a ação colaborativa, relacionados à necessidade de estabelecer parcerias tanto no âmbito interno do curso em que atua, junto aos seus pares, quanto no âmbito externo, junto a outras instituições; d) os técnico-científicos e pedagógicos, relativos ao conhecimento aprofundado de determinadas áreas do conhecimento; e) os processos teórico-práticos de aprendizagem da docência, relacionados à capacidade de compreensão dos processos que potencializam a aprendizagem da docência por parte dos futuros professores. Os dados analisados

revelaram que os saberes de orientação relacionados à ação colaborativa, os técnico-científicos e pedagógicos, bem como os processos teórico-práticos de aprendizagem da docência precisam ser mais mobilizados, tanto no âmbito interno da universidade quanto nas parcerias interinstitucionais.

A pesquisa permitiu ainda verificar que embora existam iniciativas, por parte dos professores formadores, no sentido da implementação de práticas formativas pautadas em uma racionalidade reflexiva (crítica) e emancipatória, a dinâmica do curso, as condições de trabalho, o distanciamento entre universidade e escola e a carência de projetos colaborativos impõem um tipo de racionalidade prática, o que resulta em um processo de formação mais focado no espaço das aulas do que nas práticas de ensino e nos estágios. Em virtude desse quadro, a estudiosa propõe o redirecionamento das políticas e ações institucionais que garantam o exercício pleno da atuação desses professores junto às escolas campos de estágio, de forma a ressignificar essas atividades e as condições de trabalho, como condições de efetivo desenvolvimento de seus saberes de orientação.

O estudo realizado por Costa (2010) intencionou investigar os modos como os formadores de professores descrevem e compreendem sua docência na Licenciatura, em termos das aprendizagens construídas em sua prática docente na Licenciatura como também em outros espaços; daquilo que eles priorizam ao ensinar os futuros professores; além dos modos como organizam seu trabalho docente e os saberes aí mobilizados. Inspirada na abordagem qualitativa, a pesquisa contou com a colaboração de dois professores do Curso de Matemática e uma professora do Curso de Letras de uma universidade pública, em um *campus* no interior da Bahia. Os dados foram obtidos a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes. Os aportes teóricos que fundamentaram a investigação são numerosos e variados, mas os principais provêm de estudos que focalizam a docência no ensino superior, a partir das contribuições de Masetto, Zabalza, Pimenta e Anastasiou, entre outros; o professor formador, contando com as contribuições de Almeida e Hobold, Passos e Costa, Mizukami; os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, a partir das reflexões desenvolvidas por Garcia, Imbernón, Nóvoa, Tardif, entre outros; além da legislação relacionada à formação docente nas licenciaturas.

Para a análise dos dados, a pesquisadora partiu das seguintes categorias: aprendizagens vivenciadas na docência; prioridades na atuação com a formação inicial de professores; saberes e práticas na formação dos licenciandos; observações sobre o aluno e sua formação. A partir da análise, a pesquisadora constatou, entre outros aspectos, que: i) os professores formadores identificam-se com as áreas específicas de sua formação, mas seu trabalho e as prioridades que estabelecem podem ser influenciados pela atuação em outros contextos de trabalho, em outros níveis de ensino e na formação inicial na licenciatura; ii) as prioridades que elegem em seu trabalho emergem como uma proposta pessoal de cada formador, carregando muitas ambiguidades ou divergências, principalmente quando o projeto de formação do curso em que atua não está muito claro; iii) na ausência de ações institucionais de formação desses docentes, eles encaminham um processo de autoformação, buscando alternativas para as suas necessidades e para os desafios enfrentados nas atividades de ensino e de pesquisa.

O estudo coordenado por Marli André, denominado “O trabalho docente do professor formador” e desenvolvido entre os anos de 2005 e 2009, objetivou conhecer o professor formador que atua nos cursos de Licenciatura e analisar as condições em que desenvolve seu trabalho. A partir de uma abordagem qualitativa, foram realizados quatro estudos de caso em universidades públicas e privadas das regiões Sul e Sudeste do Brasil, tendo sido entrevistados cinquenta e três professores formadores e analisados os projetos pedagógicos dos cursos em que atuavam (ANDRÉ et al, 2010). No artigo a que tivemos acesso, são discutidos dois conjuntos de dados resultantes desse estudo. Um deles refere-se às mudanças, observadas pelos docentes, no perfil do aluno que vem ingressando nas licenciaturas, conforme discussão apresentada no subtópico 1.4.2. Os aspectos recorrentemente destacados nos depoimentos estão relacionados às mudanças de interesse, motivação, postura e expectativas desse alunado, no que concerne especialmente à relação estabelecida com a docência e com a escola básica; a uma relação mais utilitarista com o conhecimento; bem como à falta de domínio, por parte dos alunos, de conhecimentos básicos que deveriam ter sido adquiridos na escolarização anterior. O outro diz respeito às tentativas de respostas dos professores formadores às novas demandas ao seu trabalho. Os dados revelam, por um lado, os diferentes saberes mobilizados pelos docentes e a utilização de

diferentes estratégias para fazer frente a essas demandas, demonstrando ações comprometidas e um empenho pessoal dos formadores, mas, por outro lado, também revelam a ausência de uma política institucional voltada ao enfrentamento desses desafios.

Como constata André et al (2010, p. 139):

Nas instituições investigadas, as iniciativas para obter melhores resultados nas práticas formativas ocorrem principalmente no âmbito individual ou, quando muito, em parcerias compostas por dois ou três professores que têm maior empatia. Faltam ações de âmbito institucional, projetos pedagógicos que não sejam mera formalidade.

Considerando o quão recente é a emergência do professor formador como tema de estudo no campo acadêmico brasileiro, estudos como os apresentados aqui trazem contribuições importantes para a compreensão das concepções que os formadores têm sobre seu trabalho, sobre seus alunos e sobre as instituições onde trabalham, bem como sobre os modos como vêm construindo sua identidade profissional, em especial, como vêm se constituindo professores que formam outros professores. Embora não focalizem as formas pelas quais a organização das instituições em que atuam afetam o trabalho dos formadores, no âmbito de suas práticas docentes, os resultados a que chegaram apontam para a relevância de se voltar o olhar para esse aspecto, como um meio de se ampliar a sua compreensão.

Conforme já expusemos e explicamos no início deste capítulo, o ponto de vista que adotamos para desenvolver nosso estudo sobre o professor formador é o trabalho docente. Dado nosso interesse de pesquisa e nossos objetivos, a análise do trabalho do professor formador se volta para suas práticas, enfoque com o qual consideramos poder contribuir para as reflexões já desenvolvidas sobre o tema.

Tendo concluído a apresentação do panorama teórico e reflexivo que embasará a análise dos modos como se configura o trabalho da professora formadora sobre cujas práticas docentes realizamos nossa investigação, informamos que outras contribuições teóricas foram mobilizadas no interior do capítulo de análise, em função seja da necessidade de explicação de fenômenos que emergiram do exame dos dados ou para que pudéssemos elucidar questões por eles suscitadas. No capítulo seguinte, descreveremos o contexto, a população e a metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO, POPULAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA

Para investigar os modos como se configura o trabalho de uma professora formadora, na articulação entre as esferas acadêmico-institucional e sociocultural nas quais se insere e a esfera da sala de aula, foi necessário mobilizar um aparato metodológico que nos possibilitasse realizar essa tarefa em toda sua complexidade. Nosso enfoque nos conduziu a implementar a pesquisa a partir de dois movimentos principais e complementares, que explicitaremos neste capítulo: i) o acompanhamento às práticas cotidianas da professora colaboradora por um dado período; ii) a realização de entrevistas com a docente. A intenção foi ter acesso às práticas de trabalho da professora, às interações das quais participa, para testemunhar os modos como se efetivam, além de procurar melhor conhecê-la e a sua trajetória no ensino superior, descobrir-lhe as motivações e as necessidades, perscrutar-lhe os sentidos atribuídos a seu ofício e a suas vivências. Queríamos saber como ela vem construindo seu percurso como docente de um curso de licenciatura, em uma universidade pública no interior da Amazônia, percurso esse compartilhado por outros professores, cujas práticas se entrecruzam nesse contexto, sendo por ele determinado, mas cujas histórias singulares contribuem para sua contínua reconfiguração.

Nesse sentido, nosso objetivo inicial neste capítulo é descrever o campo institucional em que a docente atua, de modo a poder situar suas práticas de trabalho. Para isso, apresentaremos um breve panorama histórico da constituição da Universidade Federal do Pará, desde a interiorização até a atual configuração em Universidade *Multicampi*. Enfocaremos em seguida o *Campus* de Bragança, descrevendo sua constituição e sua consolidação como polo de ensino superior na Microrregião Bragantina do estado do Pará. Faremos então uma exposição sobre o Curso de Letras, fornecendo uma descrição de sua constituição desde a implantação na unidade e apresentando, de forma resumida, seu desenho curricular, com destaque para os estágios supervisionados. Apresentaremos também uma caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa — a professora formadora e a turma de alunos que ela orientou em suas atividades de estágio. Por fim,

voltamo-nos para o aparato metodológico utilizado na consecução de nosso estudo, descrevendo: a abordagem metodológica adotada, o processo de geração e de tratamento dos dados e os procedimentos de análise.

2.1 O contexto institucional

Nesta seção, nosso objetivo é situar o contexto institucional em que se desenvolveu nossa investigação. Para isso, iniciamos nossa exposição traçando um breve panorama da constituição da Universidade Federal do Pará (UFPA), delimitado a partir do início de seu processo de interiorização até sua constituição atual, como Universidade *Multicampi*.

2.1.1 A UFPA: da interiorização à Universidade *Multicampi*

A interiorização da UFPA teve suas origens diretamente relacionadas à política desenvolvimentista do governo federal para a região amazônica, principalmente a partir de 1964 (Cf. OLIVEIRA, 2006; DIAS; COELHO; SANTOS; 2004). No âmbito do regime militar, a educação era considerada um fator de desenvolvimento, no entanto, a política educacional referente ao período compreendido entre as décadas de 1960 e 1980, favoreceu, por um lado, o crescimento do ensino superior privado e, por outro lado, a profissionalização do ensino médio, como forma de conter o acesso ao ensino superior, em vista do contínuo crescimento da demanda (Cf. CATANI; OLIVEIRA, 2000; BARREYRO, 2008; SGUISSARD, 2008). Nesse quadro, incentivaram-se as ações extensionistas nas universidades públicas da região Norte, como meio de possibilitar o acesso à educação que, de outra forma, o Estado ainda não conseguia garantir. Foi por intermédio das experiências obtidas nas atividades de extensão realizadas no âmbito de programas e projetos tais como os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ações Comunitárias (CRUTAC) e o Projeto Rondon, com o apoio de órgãos governamentais, como a Superintendência do Desenvolvimento da

Amazônia (SUDAM), e em parceria com universidades do Sul e do Sudeste³¹, que a UFPA pôde iniciar a descentralização de suas ações em direção ao interior, com cursos de formação ofertados nos “Núcleos de Educação”³².

Após o encerramento dessas ações e com a constatação da necessidade de atendimento a importantes demandas de formação³³, a instituição elabora seu Projeto de Interiorização, implantado em 1987 em oito municípios — Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Cametá, Marabá, Santarém e Soure, considerados polos regionais³⁴. Ofertaram-se inicialmente os cursos de Licenciatura Plena em História, Geografia, Letras, Pedagogia e Matemática, em regime intensivo — com uma carga horária de oito horas diárias e oferta de disciplinas (quatro por período letivo) em duas etapas: a primeira nos meses de janeiro, fevereiro e início de março; a segunda nos meses de julho e agosto. Esse formato atendia ao público alvo, formado, principalmente, pelos professores das redes públicas de ensino, que

³¹ No âmbito do Projeto Rondon, ações extensionistas em parceria com universidades das regiões Sul e Sudeste aconteciam nos chamados “*Campi Avançados*” na Amazônia, junto às comunidades interioranas, visando à qualificação de pessoal (OLIVEIRA, 2006). Os CRUTAC, iniciativa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 1965 posteriormente desenvolvida em mais 22 universidades do país na forma da CINCRUTAC (Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária), objetivavam o treinamento de estudantes em períodos de estágios, de modo a adequar seu exercício profissional às peculiaridades das comunidades rurais. Informações disponíveis no endereço: < <http://www.brasiliaemdia.com.br/2007/7/19/Pagina2679.htm> >. Acesso em 09 set. 2011.

³² Por meio de convênios com entidades e órgãos da administração pública regional e nacional (Centro Nacional de Formação Rural — CENAFOR, Centro de Educação Técnica da Amazônia — CETEAM, Secretaria de Estado de Educação — SEDUC/PA, Prefeituras Municipais), a UFPA implantou os “Núcleos de Educação”, sediados conforme as demandas locais, a localização geográfica e a facilidade de acesso a municípios vizinhos, considerados polos regionais. Eram ofertados cursos de formação de professores de 1º grau (1ª a 4ª séries), em nível de 2º grau, de Licenciatura Plena e de Licenciatura Curta, para formação de docentes de 1º grau (OLIVEIRA, 2006).

³³ Um diagnóstico realizado pelo MEC aponta sérias distorções na oferta de ensino superior, quando comparadas as regiões Norte e Nordeste em relação ao Sul e ao Sudeste (estas regiões apresentavam média de 13 alunos no ensino superior para cada 1000 habitantes, enquanto naquelas essa média não passava de 5,8 e 4,7, respectivamente), mais graves no Norte e no Nordeste, na comparação entre as capitais e alguns poucos centros urbanos, que concentravam quase a totalidade da oferta, e o interior dos estados. Outro diagnóstico, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, sobre o magistério da educação básica no interior do estado, aponta que dos 25.000 professores da rede pública, apenas 150 (0,6% do total) eram formados com Licenciatura Plena e 1.500 com Licenciatura Curta, além disso, os licenciados plenos estavam concentrados nos maiores municípios do interior: Ananindeua, Castanhal, Santarém e Marabá (OLIVEIRA, 2006).

³⁴ A escolha dos municípios baseou-se em análise sobre desenvolvimento realizada pela SUDAM, que levava em consideração “as necessidades educacionais, concentração populacional, potencialidade e nível de organização social e política” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 1996, p. 6).

estariam em recesso escolar. Também permitia o aproveitamento de pessoal do *Campus* de Belém, para o atendimento às atividades acadêmicas (OLIVEIRA, 2006, p. 47).

A ousadia da empreitada não foi acompanhada de um planejamento prévio que possibilitasse as condições adequadas ao funcionamento dos cursos. A instituição contava com o apoio das prefeituras dos municípios-sede para conseguir funcionários, equipamentos, alojamento para professores e alunos, além de recorrer às dependências de escolas públicas para as atividades curriculares, quando não havia, no município, os espaços dos *campi* avançados do Projeto Rondon, cujas instalações físicas serviam a esse fim. Havia funcionários transferidos do *Campus* de Belém e também aproveitados das universidades que anteriormente administravam aqueles *campi* (OLIVEIRA, 2006). Os professores que ministravam aulas e coordenavam os *campi* faziam parte do corpo docente da UFPA, estando disponíveis durante o recesso de suas atividades em Belém. Esses docentes recebiam “bolsas-trabalho”, além das diárias e passagens, ficando alojados em residências alugadas pelas prefeituras ou nos espaços dos *campi* avançados. Eventualmente, eram contratados, em regime temporário, professores dos municípios que sediavam os cursos (BRASIL, 1987, p. 11). Quanto a material de consumo e acervo bibliográfico, a UFPA contou com recursos oriundos de programas do governo federal e convênios com o governo do estado e as prefeituras³⁵.

Na década de 1990, passam a ser ofertados novos cursos de licenciatura e de bacharelado, sendo alguns já na modalidade extensiva, e são criados os chamados Núcleos Universitários, em municípios próximos aos *campi*, para atendimento a estudantes oriundos das cidades e comunidades no seu entorno. A instituição busca também consolidar os cursos já existentes e desenvolver outras atividades, como oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, programas de extensão, além de programas de pesquisa, que objetivavam investigar as

³⁵ A implantação do Projeto de Interiorização da UFPA provavelmente não teria sido possível se a instituição não tivesse contado com o apoio financeiro oriundo de programas do governo federal como o Polamazônia (Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia) e o Programa Nova Universidade, e principalmente dos convênios firmados com o governo estadual e as prefeituras municipais (o montante de recursos daí decorrentes somava cerca de 50% do valor total de recursos disponibilizados para efetivação do projeto) (BRASIL, 1987, p. 12).

peculiaridades de cada região paraense, a fim de oferecer resultados que auxiliassem na geração de políticas de intervenção no quadro social e econômico (OLIVEIRA, 2006, p. 56).

A expansão das atividades gerou dificuldades para a UFPA, principalmente devido à sobrecarga ao corpo docente da capital (inalterado desde o início da década de 1980) e à redução dos recursos orçamentários (OLIVEIRA, 2006, p. 53). Sem o apoio do Ministério de Educação para a realização de concurso público, a instituição firmou convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Pará (SEDUC/PA) e, via Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP), contratou professores em nível de Auxiliar de Ensino, para formar o quadro docente temporário nos *campi* do interior (*ibidem*, p. 57). No entanto, em 1994, devido ao corte de recursos do governo estadual, os docentes contratados pelo convênio são incorporados como substitutos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 1996, p. 7). Um dos principais desafios da interiorização se constituía, pois, na composição dos quadros docentes³⁶.

No final dos anos 1990, ainda era precária a situação de formação docente nas regiões interioranas do estado, principalmente na zona rural³⁷. Nesse período, a formação de professores em nível superior passa a ser exigência legal, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Paralelamente, o MEC cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que garantia recursos para o ensino fundamental e para a capacitação dos professores (OLIVEIRA, 2006, p. 63). Em função da demanda por formação docente, a partir de 1999, a UFPA começa a ofertar cursos de Licenciatura Plena por meio de contratos especiais, financiados pelo FUNDEF, nos nove *campi* do interior e seus núcleos.

Os recursos do FUNDEF possibilitaram a realização do primeiro concurso público para contratação de docentes efetivos (nível de auxiliar) especificamente

³⁶ Em 1997, os *campi* do interior dispunham de 120 docentes efetivos, a maioria auxiliares (33 graduados e 39 especialistas), sendo 24 mestres e 7 doutores, o que representava aproximadamente 7,5% do quadro geral de professores efetivos da UFPA (1.628 na época). Além disso, sua distribuição entre as unidades era desigual, em termos de quantidade e de titulação. Os *campi* com melhor situação eram os de Santarém, Bragança e Marabá (SOUSA, 2011, p. 111).

³⁷ No Pará, do total de professores que atuavam nas redes de ensino estadual e municipal na zona rural, 75% eram leigos; na zona urbana, os leigos alcançavam 16,4% (OLIVEIRA, 2006).

para as unidades do interior, sendo disponibilizadas 56 vagas. Porém, na distribuição das vagas, foram priorizadas as unidades localizadas em regiões de economia mais ativa e consideradas “maiores” (SOUSA, 2011, p. 65). Além disso, essa contratação não supre a quantidade de professores suficiente³⁸ para atender à demanda de atividades acadêmicas. Havia dificuldades na gestão e no controle da alocação de carga horária e grande mobilidade docente, devido à necessidade frequente de recorrer aos docentes do *Campus* de Belém e contratar professores substitutos, resultando em alto custo para a instituição.

Apesar das dificuldades, o processo de consolidação e institucionalização dos *campi* do interior avançava. No início do ano 2000, foi homologada a Resolução nº 1.111/2000, que dispunha “sobre a Administração Acadêmica dos *Campi* da Universidade Federal do Pará”, também conhecida como “Resolução de Autonomia dos *Campi*”. Embora previsse autonomia acadêmica e administrativa, o documento não dispunha sobre a autonomia financeira dessas unidades e não assegurava a participação de seus representantes nos Conselhos Deliberativos Superiores (SOUSA, 2011, p. 124). De fato, esse processo evidenciou os diversos problemas em seu funcionamento, como a ausência de orçamentos próprios, a precariedade da infraestrutura e a insuficiência dos quadros docente e técnico-administrativo (SOUSA, 2011, p. 126).

Os anos 2000 demarcam a proposta de um novo modelo de gestão da UFPA, previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2001-2010, no qual um dos sete Eixos Estruturantes se constituía no modelo de Universidade *Multicampi*³⁹, baseado na concepção de uma universidade-rede, pautada na articulação administrativa e acadêmica dos 11 (onze) *campi* então em atividade (OLIVEIRA, 2006, p. 64; SOUSA, 2011, p. 65).

Ao longo dessa década, a UFPA conseguiu institucionalizar e consolidar a maioria de seus *campi* no interior. Ampliando e diversificando a oferta de cursos de

³⁸ No ano 2000, as unidades do interior contavam com 163 docentes, um aumento pouco significativo em relação ao efetivo contabilizado em 1997. Uma nova contratação ocorre em 2002, após o governo federal, por meio do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), autorizar a realização de concurso público nas universidades federais. Para a UFPA, destinaram-se 56 vagas, das quais 44 para os *campi* do interior (SOUSA, 2011, p. 128-129).

³⁹ O modelo de Universidade *Multicampi* é regulamentado em 2004, com a Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) nº 3.211/2004 (SOUSA, 2011, p. 140).

graduação, a interiorização sai de sua vocação inicial para as licenciaturas, expandindo sua contribuição com cursos de bacharelado em diversas áreas e com a implementação e consolidação de programas de pós-graduação *stricto sensu*. O que possibilitou essa expansão foi a busca de integração entre a instituição e a sociedade civil, o setor produtivo e os poderes públicos do estado e dos municípios, atrelada à política institucional fundada no fomento às “vocações” econômicas e sociais regionais, focada na geração de mão-de-obra especializada e conhecimento científico pertinente ao desenvolvimento econômico de cada região, considerando áreas estratégicas como mineração, agropecuária, pesca e exploração madeireira (SOUSA, 2011).

A expansão da interiorização se confirma ainda pelos movimentos de criação de novos *campi*, transformação de núcleos em *campi* e de algumas unidades em novas universidades federais⁴⁰. Ações essas alavancadas principalmente pelas mudanças nas políticas públicas voltadas para a educação superior, ocorridas a partir de 2003. Em particular, devido à implementação de dois programas governamentais: o Programa EXPANDIR (2003-2006)⁴¹ e o Programa REUNI (2007-2012)⁴². Os recursos daí oriundos possibilitaram, entre outras ações, a

⁴⁰ Em 2001, foi criado o *Campus* de Breves, a partir do desmembramento do *Campus* de Marajó, dos quais Soure e Breves eram núcleos universitários. Tratava-se de uma demanda antiga da comunidade local, afetada pela dificuldade de deslocamento na região (SOUSA, 2011, p. 135). Em 2005 foi criado o Núcleo Universitário de Tucuruí, em decorrência de acordo firmado entre a UFPA, a Eletrobrás/Eletronorte e a Prefeitura Municipal de Tucuruí, direcionado para a oferta de cursos de base tecnológica: Engenharia Elétrica, Engenharia Civil e Engenharia Mecânica. Em 2007, é criada a Faculdade de Engenharia de Tucuruí e, em 2009, surge o *Campus* Universitário de Tucuruí. (informações obtidas no endereço <<http://www.camtuc.ufpa.br/index.php/campus/historico>>). Em 2009, o *Campus* de Santarém transformou-se na Universidade Federal do Oeste Paraense (UFOPA), por meio do desmembramento do *campus* da UFPA e de uma unidade da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) — Lei nº 12.085/2009 (BRASIL, 2009). Em 2013, o *Campus* de Marabá foi transformado na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), a partir do desmembramento do *campus* da UFPA — Lei nº 12.824/2013 (BRASIL, 2013).

⁴¹ O Programa de Expansão da Educação Superior Pública Sesu/MEC 2003-2006 (EXPANDIR) visava o incentivo à expansão da educação superior pública, por meio de investimentos na criação de novas universidades federais e na criação de novos *campi* ou do fortalecimento daqueles já existentes, no âmbito da interiorização das universidades federais (SOUSA, 2011, p. 22-23).

⁴² O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo MEC por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, objetivava ampliar o acesso e a permanência na educação superior, através do melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos das universidades federais. (Informações disponíveis no sítio

realização de concursos para contratação de técnicos e docentes, permitindo a regularização acadêmica e administrativa de várias unidades que ainda utilizavam profissionais cedidos pelas prefeituras, pelo estado ou contratados pela FADESP (SOUSA, 2011, p. 65). Foram também cruciais para o direcionamento político-estratégico adotado pela UFPA a partir de 2005, caracterizado pela prioridade e investimento em alguns *campi* considerados polos de desenvolvimento regional: as ações para expansão e fortalecimento dos *campi* de Bragança, Castanhal, Marabá e Santarém focaram na melhoria da infraestrutura, na oferta de novos cursos e na realização de concursos para seleção de docentes efetivos, que atuariam na graduação e na pós-graduação (SOUSA, 2011, p. 145).

Por sua vez, objetivando fortalecer os cursos de licenciatura em funcionamento e implantar novas licenciaturas, para atender à persistência da demanda por formação de professores, em 2006, a UFPA encaminha ao MEC a “Proposta para o Fortalecimento dos Cursos de Licenciatura dos *Campi* do Interior” que visava, por meio da melhoria dos quadros docentes: a redução dos custos financeiros com diárias e passagens; a qualificação das licenciaturas, solucionando a necessidade de contratação frequente de professores substitutos e “colaboradores eventuais”, bem como favorecendo o desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão (SOUSA, 2011, p. 152-153). Essa demanda foi atendida pelo MEC apenas em 2008, com a implantação do Programa REUNI na UFPA.

Em que pesem todas as dificuldades enfrentadas pela UFPA em seu processo de interiorização (algumas ainda persistentes na atualidade), não há como negar a importância da empreitada para a expansão da oferta de ensino superior no estado e na região Norte. Atualmente, a UFPA configura-se como o maior centro de ensino superior e de pesquisa da região amazônica. Contando com 12 *campi* em funcionamento — Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí —, além dos núcleos e polos, a instituição congrega uma comunidade universitária de mais de 60 mil pessoas. Oferta 513 cursos de graduação e 65 de pós-graduação *stricto sensu*, além dos cursos de especialização e das licenciaturas ofertadas no âmbito do PARFOR (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2011).

2.1.2 O *Campus* de Bragança

Do início da interiorização da UFPA até a atualidade, o *Campus* de Bragança consolidou-se como polo regional de qualificação docente. Atualmente, as Faculdades de Educação, Letras, História e Matemática ofertam licenciaturas plenas nessas áreas, além dos cursos que são ofertados por meio do PARFOR⁴³. O atendimento à demanda por formação docente abrange os municípios de Augusto Corrêa, Tracuateua, Capitão Poço, Ourém, Pirabas, Primavera, Aurora do Pará, Capanema, Santa Luzia, Salinópolis, Viseu, Peixe Boi e Santarém Novo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2006, p. 13). Essa abrangência regional do *Campus* de Bragança se deve a várias razões. A oferta de cursos na modalidade intensiva favorece, principalmente, o atendimento a dois perfis de estudantes: professores vindos de vários locais do estado, que aproveitam os períodos de férias escolares para cursar as disciplinas, e estudantes de outros municípios cuja renda inviabilizaria a permanência prolongada exigida pelos cursos extensivos, por isso as faculdades continuam a ofertar turmas na modalidade intensiva. Além disso, até meados dos anos 2000, a oferta de cursos em regime de contrato com as prefeituras de vários municípios possibilitou seu funcionamento nessas localidades. Muitos profissionais foram formados nesses polos, a despeito das dificuldades encontradas para a manutenção das atividades, inviabilizando a continuidade da oferta desses cursos: a falta de infraestrutura física adequada, de equipamentos, biblioteca e material de consumo, a necessidade de deslocamento e alojamento de docentes, a descontinuidade das políticas de formação/titulação de professores da rede pública por parte das gestões municipais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2006, p. 14).

Os cursos de licenciatura existentes atualmente no *Campus* de Bragança não tiveram um funcionamento regular e estável ao longo do processo de consolidação dessa unidade. Dentre os cursos inicialmente instalados em 1987, apenas dois deles

⁴³ No *Campus* de Bragança, o PARFOR abrange a oferta de 18 (dezoito) turmas, com os cursos de Ciências Naturais, Matemática, Letras Língua Portuguesa, História, Pedagogia, Educação Física, Física e Filosofia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012, p. 4).

se mantiveram com oferta contínua de turmas até a atualidade, tendo se consolidado na unidade desde então: os cursos de Letras e de Pedagogia. Os cursos de História e Matemática tiveram um funcionamento descontínuo e dependente do *Campus* de Belém ao longo das décadas de 1990 e 2000, tendo se institucionalizado na unidade, com a criação de suas faculdades e de quadros docentes próprios, bem recentemente, entre os anos de 2008 e 2009. Já o curso de Geografia não se manteve.

Um dado relevante sobre as licenciaturas em Letras, Pedagogia e História diz respeito à necessidade, sentida pelos docentes, de fortalecimento dos cursos e de autonomia para sua gestão. No ano de 2012, um grupo de professores iniciou uma articulação em favor da criação de um Instituto de Humanidades, na perspectiva de congregar e fortalecer as ações desses cursos. Isso foi cogitado a partir da criação, em 2011, por iniciativa da Faculdade de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), já que uma das condições para a aprovação de um instituto pelos conselhos superiores da instituição é a existência de um programa de pós-graduação *stricto sensu*. O processo de criação do instituto, no entanto, ainda não se consolidou.

Além da vocação para a formação docente, o *Campus* de Bragança se tornou um espaço de estudos superiores voltados à área das Ciências Biológicas, a partir da década de 1990, e das Engenharias, na década seguinte. Em 1997, segundo Sousa (2011, p. 179), foram implantados os cursos de Ciências Biológicas e Licenciatura Plena em Ciências (para o ensino fundamental); no ano seguinte, foi implantado o Polo de Biologia Marinha Costeira, com apoio do Programa Manejo e Dinâmica em Áreas de Manguezais (*Mangrove Dynamics and Management – MADAM*)⁴⁴, de cooperação científica entre Brasil e Alemanha. O apoio desse

⁴⁴ O programa MADAM, que funcionou entre os anos de 1995 e 2005 no *campus* de Bragança, resultou de uma parceria entre o Núcleo de Meio Ambiente da UFPA e o Centro de Ecologia Marinha Tropical de Bremen, Alemanha. O objetivo era pesquisar as características físicas, ecológicas, econômicas e sociais dos manguezais paraenses. Contava com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Ministério de Pesquisas e Educação da Alemanha. As atividades realizadas por intermédio do programa resultaram na formação de 20 doutores e 35 mestres em ambos os países; farta publicação científica em livros e revistas; realização de cursos e treinamentos voltados à manutenção da economia nas comunidades costeiras, dependentes da extração de recursos encontrados no ecossistema local; e formulação de recomendações para o manejo da zona costeira do Estado. (Informações disponíveis no site da UFPA:

programa e o fato de que, em 1997, o *Campus* de Bragança detinha em seu corpo docente 4 (quatro) mestres e 4 (quatro) doutores⁴⁵ possibilitou a criação, em 1999, do Programa de Pós-Graduação em Biologia Ambiental (PPBA), o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* implementado em um *campi* da UFPA no interior. Em 2005, é criado o Curso de Engenharia de Pesca e em 2007 é criado o Instituto de Estudos Costeiros (IECOS), formado por este programa e pelas Faculdades de Engenharia de Pesca e de Ciências Biológicas. Assim, outra vocação se consolida nessa unidade: os estudos sobre as áreas costeiras amazônicas, favorecido pelo ecossistema local.

Ao longo de sua constituição, o *Campus* de Bragança vem sendo utilizado ainda como espaço para a oferta de cursos de outras áreas, apenas na modalidade intensiva e de forma descontínua, coordenados por faculdades do *Campus* de Belém e contando com docentes desta unidade. Tendência que se mantém na atualidade.

Atualmente, a comunidade acadêmica é formada por: 1.737 estudantes nos cursos de graduação; 56 docentes que atuam nas Faculdades de Matemática, Letras, História e Educação, além dos 47 que compõem o IECOS, totalizando 103 professores; 29 servidores técnicos, entre técnicos de laboratório, assistentes administrativos, técnicos em assuntos educacionais, um auxiliar administrativo, um contabilista, um administrador, um secretário executivo, uma bibliotecária, um tecnólogo em informação, uma coordenadora de extensão e um motorista; além de 11 funcionários cedidos pela prefeitura municipal, entre assistentes administrativos, serviços operacionais, serviço de fotocópias, agente de portaria e motorista; mais 32 servidores terceirizados, sendo 10 auxiliares de serviços gerais, um servente, um operador de máquinas leves e 22 vigilantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012, p. 11-16).

<http://www.portal.ufpa.br/interna_minutodauniversidade.php?pagina=25>

e

<<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=405>>. Acesso em 29 out. 2013).

⁴⁵ Embora, à época, o corpo docente do *Campus* de Bragança não se configurasse como o maior entre os *campi* do interior, em termos numéricos, em comparação às outras unidades, poderia ser considerado como o mais bem qualificado, devido à quantidade de doutores, como nos informa Sousa (2011, p. 121). No entanto, os docentes com essa titulação restringiam-se ao curso de Biologia, tratava-se de um grupo de professores que havia se deslocado do Centro de Biologia do *Campus* de Belém para aquela unidade.

Em relação à infraestrutura física, o *campus* passou por muitas transformações ao longo de sua constituição. Nos anos iniciais da interiorização, a unidade contava com uma área reduzida, cujo espaço construído centralizava-se basicamente em um prédio que fora cedido pela prefeitura local e onde funcionara uma escola pública municipal. Nesse espaço, estavam instalados: a coordenação e a secretaria do *campus*, as secretarias dos Cursos de Letras e Pedagogia, 06 salas de aula, 06 banheiros para uso de toda a comunidade acadêmica, um auditório com capacidade para aproximadamente 100 pessoas, mais 04 saletas utilizadas com diferentes funções, conforme as necessidades e interesses da comunidade, além de um estacionamento improvisado. Não havia salas de professores, nem espaços para biblioteca e laboratórios. Uma área conhecida como “maloca”, construída ainda na década de 1980, servia como espaço de convivência, sediando saraus literários e musicais, festas organizadas pelos estudantes, encontros e confraternizações.

A partir dos anos 1990, algumas novas construções foram surgindo, em áreas cedidas pelo poder público municipal: o antigo matadouro, um prédio localizado na mesma rua, em frente ao espaço já ocupado pelo *campus*, transformou-se na biblioteca e no prédio que abrigou o PPBA quando de sua criação. Nesse espaço, mais 05 salas foram construídas, servindo para abrigar materiais do Programa MADAM, além de alguns laboratórios do Curso de Biologia. Em meados dos anos 2000, o *campus* passou a contar com 01 laboratório de informática, reaproveitando uma das salas já existentes na estrutura física original. Desde então, muitas foram as transformações, motivadas pelo crescimento dos cursos existentes e pelo surgimento de novos cursos e financiadas, em grande medida, pelos recursos oriundos do Programa REUNI, mas também pelos financiamentos conseguidos por meio dos projetos desenvolvidos pelo IECOS. Essa injeção de recursos possibilitou, já em 2005, a construção de um prédio de dois andares, com salas de aula, um laboratório e uma sala de teleconferência, em função da criação do Curso de Engenharia de Pesca. Na época, a construção causou polêmica, pois foi necessária a derrubada da “maloca”, contra a qual se manifestaram estudantes e alguns professores, preocupados com a perda de um dos espaços de convivência da unidade.

Os anos seguintes testemunharam mudanças aceleradas na infraestrutura, com a construção de 05 prédios para instalação de salas de aulas, laboratórios e

gabinetes de trabalho, sendo o espaço de 02 prédios compartilhados pelos vários cursos, 02 de uso exclusivo do IECOS e um em que se concentra a administração da unidade, as secretarias das faculdades de Letras, História, Educação e Matemática, e do PPLSA, uma sala de reuniões, além de laboratórios e salas de professores destas faculdades. Para isso, foi necessária a derrubada de uma escola pública municipal que funcionava em um terreno atrás da área originalmente doada pela prefeitura e, em 2010, oficialmente doado à UFPA pela gestão municipal. Construiu-se um novo prédio para abrigar a escola em outra rua, no mesmo bairro em que se situa o *campus*. No ano de 2013, iniciam-se as obras de urbanização da unidade, que visa dar novo aspecto às áreas comuns e de circulação, com a construção de uma portaria, passarelas cobertas, estacionamentos, rampas de acessibilidade e estruturação das redes hidráulica e de esgoto. Os investimentos oriundos do governo federal, possibilitaram, portanto, no decorrer da última década e na atual, o incremento dos quadros docente e técnico da unidade, bem como uma mudança significativa nos espaços disponíveis para a comunidade acadêmica.

Atualmente, a expansão do ensino superior na região começa a ganhar novos contornos, em direção a uma possível transformação do *Campus* de Bragança em uma nova universidade federal, ideia que vem sendo cogitada desde 2011. Há estudos para viabilização da implantação da Universidade Federal do Nordeste do Pará (UFNEPA), visando abranger toda a Mesorregião do Nordeste do Pará⁴⁶ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2011, p. 111). Essa proposta vem sendo discutida com a comunidade bragantina e conta com o apoio do poder público municipal, que, em junho de 2013, fez a doação de um terreno à UFPA, com a finalidade de ser aí construída uma estrutura que permita a expansão do *campus* em direção à pretendida universidade (UNIVERSIDADE..., 2012, p.5).

2.1.3 O Curso de Letras

⁴⁶ O projeto prevê o incremento da oferta de cursos, que atingiriam o número de 50 cursos de graduação, implicando a oferta de 2.000 vagas, além de mais de uma centena de vagas na pós-graduação. A perspectiva é implementar cursos voltados para o desenvolvimento regional, abrangendo temas tais como pesca, aquicultura, agricultura familiar, desenvolvimento sustentável, turismo, história, saúde, economia, biotecnologia, engenharias, geologia, paleontologia, petrologia etc. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2011, p. 112).

A partir de 1987, com a interiorização da UFPA, o Curso de Letras funcionava com a oferta contínua de turmas de graduação na modalidade intensiva, passando a ofertar também turmas na modalidade extensiva a partir de 1993. Nesse período, contava com a coordenação pedagógica do *Campus* de Belém, não dispondo de corpo docente nem de projeto pedagógico próprios. Apenas em 1997 ocorreu a primeira contratação de professores efetivos, sendo contratados 02 docentes por meio de concurso público. Entre 1998 e 2002, contrataram-se mais 02 professores efetivos. Em 2005, foram recebidos mais 03 docentes: um transferido da unidade de Soure, os outros dois contratados via concurso público. Até então, o Curso continuou dependendo continuamente tanto da contratação de professores substitutos quanto da colaboração de profissionais oriundos de outros *campi*, a fim de dar conta das atividades acadêmicas, que se restringiam basicamente à oferta de ensino de graduação, com algumas intervenções em atividades de extensão. Em função disso, a oferta de disciplinas manteve-se em formato intensivo ao longo dos anos, mesmo para as turmas da modalidade extensiva.

Em 2005, com o aporte de recursos oriundos do Programa REUNI, foi possível iniciar a ampliação do corpo docente. Até 2010 foram contratados 13 profissionais efetivos. Além disso, nesse mesmo ano um professor do *Campus* de Belém solicitou transferência para a unidade de Bragança. Atualmente, o quadro docente é constituído por 16 professores efetivos, sendo 04 doutores, 11 mestres, dos quais 04 estão em processo de doutoramento, e 01 professora especialista, a qual, tendo obtido o título de mestre em instituição no exterior, aguarda processo de validação.

Referimo-nos ao panorama do Curso até o final de 2013. O quadro docente atual deveria contar com 21 professores efetivos, entre aqueles contratados via concurso público e transferidos para o *Campus* de Bragança, no entanto, entre os anos 2005 e 2013, quatro deles solicitaram transferência para outros *campi* e um faleceu. A maioria dos docentes reside em Belém (no período da realização da pesquisa de campo, apenas quatro professores residiam em Bragança), onde mantêm a casa própria e convivem com a família, por isso, não pretendendo adquirir outra moradia no interior. Em função disso, os professores mantêm-se em trânsito

semanal entre essa capital e o município de Bragança, eventualmente se deslocando a Capanema, onde também são ofertadas turmas de graduação. A distância entre o local de moradia e o local de trabalho é significativa e o deslocamento diário não costuma ser uma alternativa viável. Essa situação remete ao fenômeno da mobilidade socioespacial, comum entre os professores que atuam em *campi* de universidades públicas no contexto da interiorização da educação superior, tal como constatado em pesquisa realizada por Pinheiro (2013). Mas, tendo em vista a ocorrência de transferências de docentes entre diferentes *campi* do interior ou entre esses e o *campus* da capital, podemos perceber que a mobilidade socioespacial pode assumir também essa característica.

Em função da ampliação do corpo docente, atualmente a contratação de professores substitutos ocorre em geral devido ao afastamento de docentes efetivos para realização de curso de pós-graduação. Como a maior parte dos professores efetivos que ingressou no Curso a partir de 2005 estava ainda em processo de construção de sua formação na pós-graduação *stricto sensu*, não possuindo ainda o título de Doutor, até o período de realização de nossa pesquisa, observamos a manutenção da necessidade frequente de contratação de professores substitutos⁴⁷.

A Faculdade de Letras (FALE) oferta atualmente dois cursos de graduação que funcionam nos turnos matutino e noturno: a licenciatura com habilitação em Língua Portuguesa, com a oferta de 07 turmas na modalidade extensiva, das quais 03 funcionam no espaço do *Campus* de Capanema, e uma turma na modalidade intensiva; a licenciatura com habilitação em Língua Inglesa, criada em 2006, com a oferta de 05 turmas na modalidade extensiva, das quais 02 funcionam no *Campus* de Capanema, e 03 turmas na modalidade intensiva, sendo uma delas ofertada naquela unidade. Mantém ainda dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, no formato de especialização, com aulas aos sábados: Ensino-Aprendizagem em Língua Portuguesa e Literaturas, desde 2007, já tendo formado três turmas; Linguagens e Culturas na Amazônia, desde 2011, estando na segunda versão. Em 2011, foi criado o PPLSA, regulamentado por meio da Resolução 4.148/CONSEPE, de 16 de junho de 2011, que mantém um curso de Mestrado, estando na sua

⁴⁷ Para se ter uma ideia dessa situação, no ano de 2007, o quadro docente era formado por 9 professores, dos quais 6 eram efetivos e 3 substitutos. Entre os efetivos, 3 possuíam o título de Mestre, 1 era graduado e 2 eram especialistas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2007).

terceira edição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012, p. 49). O programa mantém duas linhas de pesquisa: Leitura e Tradução Cultural; Memórias e Saberes Interculturais. Seu quadro docente apresenta uma formação multidisciplinar e conta com docentes oriundos de várias faculdades e *campi* diversos⁴⁸.

A elaboração do primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é iniciada apenas em 2004, passando por um longo processo de discussão e de reformulações, sendo o documento aprovado três anos depois, regulamentado por meio da Resolução nº 3.593, de 10 de setembro de 2007. Em 2011, iniciaram-se as discussões para revisão e atualização desse projeto. No ano seguinte, foi elaborado e aprovado o novo PPC (Resolução nº 4.346, de 21 de novembro de 2012), que passou a vigorar para as turmas com entrada a partir de 2013.

No que concerne à infraestrutura, durante as duas décadas iniciais de funcionamento do Curso, as condições eram bastante precárias. Tratava-se de um espaço em grande parte compartilhado pelos demais cursos, estando disponíveis especificamente para o Curso de Letras 02 salas de aula, no período matutino e noturno; 01 sala pequena em que funcionavam a secretaria e a coordenação; 01 sala em que funcionavam os projetos de extensão. Não se dispunha, nesse período, de uma sala de reuniões, nem de gabinetes de trabalho para os professores ou outras salas disponíveis para projetos de pesquisa, até meados dos anos 2000, não desenvolvidos.

A partir de 2008 essa situação se modifica e, entre os anos de 2009 e 2010, o Curso passa a contar com 02 salas de aula disponibilizadas nos prédios recém construídos. As salas antigas passam, temporariamente, a ter outras utilidades: uma delas se transforma em sala de professores, para os cursos de Letras e de

⁴⁸ Com docentes de faculdades (Letras, Ciências Sociais, História e Educação) e *campi* diversos (Belém, Castanhal, Bragança e Marabá), há uma diversidade de abordagens teórico-metodológicas e proposições investigativas oriundas de realidades e campos disciplinares diferentes, favorecendo estudos de caráter intercultural e interdisciplinar. Porém, isso traz dificuldades relacionadas à plena participação dos docentes em atividades administrativas, formativas e investigativas que exijam mobilização em curto espaço de tempo. Busca-se minimizar as dificuldades com o planejamento prévio do deslocamento dos professores para realização dessas atividades em Bragança e com a utilização da internet para consultas, reuniões *on-line* e teleconferências. No entanto, esses recursos nem sempre têm sido plenamente utilizados em razão das dificuldades de conexão em cidades do interior do Estado do Pará, onde a qualidade dos serviços fica aquém das demandas de atividades de ensino superior e particularmente da pós-graduação, referentes a pesquisas a banco de dados, intercâmbios de pesquisadores, atividades de registro e controle acadêmico *on-line* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012, p. 51).

Pedagogia; outra, transforma-se em laboratório pedagógico. Em 2013, após a construção de um prédio administrativo, a infraestrutura passa a dispor de 02 salas de professores, 01 sala para a secretaria e a coordenação do Curso, 01 sala para a secretaria e a coordenação do programa de pós-graduação, além de 01 sala de reuniões e 01 laboratório de linguagens, em que funcionam os projetos de extensão e de pesquisa, atendendo, assim, a necessidades antigas de sua comunidade.

2.1.4 O desenho curricular do Curso e os estágios supervisionados

Apresentaremos inicialmente a organização curricular do Curso de Letras e particularmente dos estágios conforme o antigo PPC, com o intuito de contextualizar as bases em que se fundamentavam as atividades acadêmicas das turmas com entrada anterior à regulamentação do novo projeto, entre as quais se inclui a turma que acompanhamos. Em seguida, descreveremos os estágios supervisionados, sob dois pontos de vista: a forma como estavam previstos na estrutura curricular daquele PPC e em que condições vêm sendo efetivados na conjuntura local.

2.1.4.1 A organização curricular do Curso

Durante a realização da pesquisa de campo, estava em vigência para as turmas que cursavam a Licenciatura com habilitação em Língua Portuguesa o Projeto Pedagógico do Curso de Letras regulamentado pela Resolução nº 3.593/2007. Interessa-nos enfocar, nesta subseção, a estrutura curricular desse PPC, com o propósito de identificar em que bases disciplinares assentava-se a formação de professores aí delineada.

A estrutura curricular está organizada em disciplinas obrigatórias, estágios supervisionados e atividades complementares — a ser integralizadas pelos licenciandos entre disciplinas eletivas e atividades acadêmicas de outra natureza (participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos, participação em

minicursos, oficinas etc.). A integralização é prevista para o prazo mínimo de 4 anos (equivalente a 8 semestres letivos) e máximo de 6, com carga horária total de 3.180 horas, distribuídas entre atividades teóricas e práticas.

Apresentamos no quadro a seguir a organização curricular do Curso de Letras (Habilitação Língua Portuguesa) e a respectiva distribuição da carga horária, com a finalidade de analisarmos mais detidamente os fundamentos que sustentam a formação docente ofertada do ponto de vista do currículo.

Quadro 1

Organização curricular e distribuição da carga horária

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Resolução nº 3.593/2007

Disciplinas	CH total	CH teórica	CH prática
Núcleo comum			
Fundamentos da Linguística	68	51	17
Linguística Românica	68	51	17
Sintaxe da Língua Portuguesa I	68	51	17
Sintaxe da Língua Portuguesa II	68	51	17
Semântica e Pragmática	68	51	17
Linguística Aplicada	68	51	17
História da Língua Portuguesa	68	51	17
Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	68	51	17
Morfologia da Língua Portuguesa	68	51	17
Variação Linguística em Português	68	51	17
Produção e Compreensão de Textos I	68	51	17
Produção e Compreensão de Textos II	68	51	17
Língua Latina	68	51	17
Teoria da Literatura	68	51	17
Teoria do Texto Poético	68	51	17
Teoria do Texto Narrativo	68	51	17
Literatura Brasileira no Período Colonial	68	51	17
Literatura Brasileira – Romantismo ao Parnasianismo	68	51	17
Literatura Brasileira – Poesia do Simbolismo à Contemporaneidade	68	51	17
Literatura Brasileira – Ficção e Poesia no Modernismo	68	51	17
Literatura Portuguesa – Origens e Período Medieval	68	51	17
Literatura Portuguesa – Renascimento ao Neoclassicismo	68	51	17
Literatura Portuguesa – Romantismo e Realismo	68	51	17
Literatura Portuguesa – Simbolismo ao Modernismo	68	51	17
Metodologia da Pesquisa em Letras	68	51	17
Didática da Língua Portuguesa	68	51	17
Trabalho de Conclusão de Curso	68	51	17
Filosofia da Linguagem	51	34	17
Cultura Brasileira	51	34	17
Psicologia da Aprendizagem	68	51	17
Políticas Públicas de Educação no Brasil	51	34	17
Subtotal	2.057 h	1530 h	527 h
Prática como componente curricular			
Prática Pedagógica em Ambientes Escolares	34	-	-
Oficina de Produção de Textos Acadêmicos	51	-	-
Oficina de Análise e Produção de Textos Orais	51	-	-
Oficina de Recursos Audiovisuais e Tecnológicos no Ensino-aprendizagem de Língua Materna	51	-	-

Oficina de Literatura Comparada	68	-	-
Oficina de Análise de Textos Escolares	51	-	-
Oficina de Ensino-aprendizagem de Literatura	68	-	-
Oficina de Avaliação do Ensino-aprendizagem de Língua Materna	51	-	-
Subtotal	425 h	-	-
Estágio curricular supervisionado			
Estágio Supervisionado em Ensino-aprendizagem da língua materna no ensino fundamental (1 ^a a 4 ^a) e educação de jovens e adultos	102	34	68
Estágio Supervisionado em Ensino-aprendizagem da língua materna no ensino fundamental (5 ^a a 8 ^a) e educação de jovens e adultos	102	34	68
Estágio Supervisionado em Ensino-aprendizagem de literatura no ensino fundamental e médio	102	34	68
Estágio Supervisionado em Ensino-aprendizagem de língua materna no ensino médio	102	34	68
Subtotal	408 h	136 h	272 h
Núcleo eletivo⁴⁹			
História dos Estudos Linguísticos	68	51	17
Mídia Impressa no Ensino-aprendizagem de Língua Materna	68	51	17
Pesquisa: a Língua Portuguesa em Uso na Região Bragantina	68	51	17
Teoria do Texto Dramático	68	51	17
Literatura de Expressão Amazônica	68	51	17
Literatura Infanto-juvenil	68	51	17
Literatura Oral	68	51	17
Pesquisa em Literatura Comparada	68	51	17
Tecnologia e Informática na Educação	68	51	17
Alfabetização e Letramento	68	51	17
Atividades acadêmico-científico-culturais	222 h	-	-
Subtotal	290 h	51 h	17 h

Analisando os dados contidos no quadro acima, podemos verificar, diluídas entre as disciplinas obrigatórias do chamado núcleo comum e aquelas do núcleo de prática como componente curricular, um total de 8 disciplinas de natureza didático-pedagógica, totalizando 442h, as quais, somadas às 408h relativas aos estágios supervisionados, perfazem um total de 850h de componentes curriculares voltados especificamente ao saber fazer docente. Já os componentes curriculares obrigatórios voltados a saberes científicos específicos (Língua Portuguesa, Linguística e Literatura) contabilizam 29 disciplinas, que, somadas às 3 disciplinas de formação geral (Língua Latina, Cultura Brasileira e Metodologia da Pesquisa em Letras) e ao Trabalho de Conclusão de Curso, totalizam 2.040h. Essa contabilidade permite identificar a predominância dos conteúdos específicos de natureza teórica

⁴⁹ No chamado núcleo eletivo, prevê-se que os alunos devem cursar pelo menos uma disciplina, computando 68 horas, mais 222 horas de atividades complementares, totalizando 290 horas.

em detrimento dos conteúdos de natureza didático-pedagógica e de natureza prática.

Podemos observar ainda que os componentes curriculares foram organizados em núcleos distintos, separando-se o chamado núcleo comum, que reúne as disciplinas de conhecimentos específicos, dos componentes agrupados como prática. A carga horária alocada para os componentes curriculares do núcleo comum foi dividida em teórica e prática, no entanto, consultando as ementas dessas disciplinas, verificamos que na “formação teórica”, listam-se os conteúdos de ensino a serem abordados, e na “formação prática”, na maioria das ementas, elencam-se atividades a serem trabalhadas com os estudantes. Isso nos sugere uma tentativa de relacionar a teoria e a prática na formação docente, embora não pareça haver clareza sobre como realizar a articulação efetiva entre ambas.

2.1.4.2 O estágio curricular supervisionado

O PPC apresenta o estágio curricular supervisionado como um componente caracterizado por atividades de culminância das disciplinas do núcleo de prática como componente curricular (as “oficinas”) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2007, p. 35). No entanto, ao consultarmos as ementas das oficinas, verificamos que apenas 3 delas preveem uma articulação com os estágios: Oficina de Análise de Textos Escolares, Oficina de Ensino-aprendizagem da Literatura e Oficina de Avaliação do Ensino-aprendizagem de Língua Materna. O documento não estabelece relações entre os estágios e os componentes curriculares de conteúdos específicos (núcleo comum). Assim sendo, embora ensaie uma articulação entre algumas disciplinas do currículo do curso e os estágios, parece-nos que as atividades práticas voltadas especificamente à preparação para o ofício docente estariam concentradas nos estágios, configurando a perpetuação da concepção de estágio como “o ‘polo prático’ dos cursos, oposto à ‘teoria’” (PIMENTA, 2010, p. 181).

O documento orienta ainda que os estágios devem propiciar a inserção dos graduandos em ambientes formais de educação, prevendo-se como campos de

estágio as escolas das redes públicas municipal e estadual ou escolas da rede privada do município de Bragança e/ou outros municípios circunvizinhos, tendo em vista que o *Campus* de Bragança se caracteriza como polo regional de oferta de ensino superior. Por essa razão, preconiza que essa atividade curricular deve se adequar às necessidades, anseios e perspectivas dos licenciandos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2007, p. 35), embora não forneça informações sobre os modos como o atendimento a essas circunstâncias contextuais locais ocorreria.

O PPC institui a realização do estágio supervisionado obrigatório em quatro níveis, com oferta inicial no quinto período letivo. Cada um desses níveis está sistematizado de modo a contemplar a aproximação dos licenciandos com diferentes realidades escolares, a partir dos diversos níveis de ensino da educação básica, como sugerem suas denominações:

- Estágio supervisionado em ensino-aprendizagem da língua materna no ensino fundamental (1ª a 4ª) e educação de jovens e adultos;
- Estágio supervisionado em ensino-aprendizagem da língua materna no ensino fundamental (5ª a 8ª) e educação de jovens e adultos;
- Estágio supervisionado em ensino-aprendizagem de literatura no ensino fundamental e médio;
- Estágio supervisionado em ensino-aprendizagem de língua materna no ensino médio.

O documento orienta que em cada um dos níveis de estágio sejam desenvolvidas 5 ações, consideradas “básicas e fundamentais para a formação profissional dos acadêmicos” (UNIVERSIDADE..., 2007, p. 36), tal como descritas no quadro abaixo:

Quadro 2
Descrição das ações previstas nas disciplinas de estágio do Curso de Letras
 Fonte: Projeto Pedagógico do Curso — Resolução nº 3.593/2007

AÇÕES	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES
01	Orientações do professor-orientador em sala de aula*
02	Observação participante no ambiente da sala de aula
03	Planejamento e ação de Projetos de Intervenção Pedagógica
04	Elaboração, estruturação e digitação do Relatório Final das atividades desenvolvidas

05	Socialização do Relatório e avaliação das atividades (professor e acadêmicos)
----	---

- Campo de estágio, clientela, divisão da carga horária da atividade curricular para cada ação, formação das equipes de trabalho, definição das atividades a serem desenvolvidas, materiais de campo, cronograma de execução, elaboração do Projeto de Intervenção e Relatório Final de Estágio.

No entanto, não é delimitada a carga horária destinada a cada uma dessas ações em cada nível de estágio. No “fluxograma”, uma tabela que contém a distribuição das disciplinas por semestre para integralização do curso, identificamos a distribuição das 102h de cada nível de estágio em 34h de carga horária teórica e 68h de carga horária prática. Observando a prática corrente no curso, podemos afirmar que a delimitação da carga horária para cada ação fica a critério do professor.

O documento também não especifica os modos como os estágios devem se realizar, não se informando, por exemplo, quais as suas formas de validação e de documentação, de acompanhamento, os convênios com as escolas etc. Essa formatação dos estágios no PPC não difere muito dos resultados a que chegaram Gatti e Nunes (2008), ao coordenar um estudo sobre os currículos e as ementas curriculares de cursos de Licenciatura (Letras, Matemática e Ciências Biológicas) no Brasil, o que levou as estudiosas a considerar que

Essa ausência nos projetos e de ementas pode sinalizar que, ou [os estágios] são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as formações específicas de área e com aspectos da educação e da docência, ou, sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Um estudo mais aprofundado, local, sobre os estágios para docência merece ser realizado (GATTI; NUNES, 2008, p. 8).

A ementa⁵⁰ do primeiro nível de estágio orienta a realização de atividades de observação a serem realizadas junto a turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental e das etapas iniciais da Educação de Jovens e Adultos, com o intuito de, a partir da diagnose aí realizada, possibilitar aos licenciandos uma melhor compreensão dos problemas enfrentados pelos alunos nas séries subsequentes e no Ensino Médio. A ementa do segundo nível também orienta a realização de

⁵⁰ As ementas dos estágios, conforme Projeto Pedagógico do Curso — Resolução nº 3.593/2007, constam no Anexo A.

atividades de observação, mas em turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e nas terceira e quarta etapas da EJA, não referindo as atividades relativas ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos de ensino em situações de regência. A ementa do terceiro nível assemelha-se às anteriores, diferindo destas por orientar a observação do processo de ensino e aprendizagem da literatura, abrangendo turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio. Já a ementa do quarto nível orienta a observação do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa especificamente no Ensino Médio.

Em nossa vivência junto ao Curso de Letras pudemos verificar que o desenvolvimento das ações previstas para as disciplinas de estágio (Quadro 2) obedece a uma espécie de currículo informal, pois a prática corrente é a seguinte: nos níveis II, III e IV de estágio, realizam-se todas as ações; sendo que no nível I a ação 3 não é efetivada. Portanto, embora não especificadas nas ementas, a partir da segunda etapa de estágio, são realizadas atividades tanto de observação quanto de regência de classe.

2.1.4.3 As práticas de estágio vigentes no Curso

Até meados dos anos 2000, as disciplinas de estágio costumavam ser ministradas por professores visitantes, que permaneciam no *campus* apenas o tempo necessário para realizar as ações de “Orientações do professor-orientador em sala de aula” (Quadro 2), o que costumava ocupar cinco dias letivos. As aulas destinavam-se à reflexão sobre questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de língua materna, além de orientações gerais para a inserção dos estudantes nas práticas de estágio e distribuição dos documentos necessários para sua comprovação (fichas de frequência e de avaliação). Devido à inexistência de um setor de coordenação de estágios no *campus*, a tarefa de identificar as escolas e os professores de Língua Portuguesa que se disponibilizariam a receber os estagiários ficava sob a responsabilidade dos professores orientadores ou era delegada aos estudantes. Neste caso, os estagiários eram instruídos a procurar as escolas e

estabelecer uma relação com o provável professor supervisor⁵¹ do campo de estágio, munidos de um ofício de encaminhamento direcionado à gestão escolar, emitido pela coordenação do Curso, para a formalização de sua inserção na instituição escolar. Terminado o período de orientações, os estudantes teriam aulas de outras disciplinas ao longo do semestre. Com as frequentes dificuldades de cumprimento da carga horária total das disciplinas previstas para cada período letivo, sacrificavam-se os estágios, devido a sua carga horária eminentemente prática; assim, não era reservado espaço na grade semanal para o desenvolvimento das atividades de estágio nas escolas. A disciplina era finalizada com a entrega de um relatório escrito (e os documentos comprobatórios anexos) e a avaliação do estágio, em data agendada pelo professor.

Havia, pois, sérias distorções nos modos como se efetivavam os estágios no Curso (algumas das quais se mantêm na atualidade): inexistência de um setor de coordenação de estágios e de documento regulamentando essas atividades; dificuldade ou impossibilidade de acompanhamento das atividades realizadas pelos estagiários nas escolas; ausência de espaço na carga horária semanal para o desenvolvimento das atividades de estágio; dificuldade de os estudantes, principalmente das turmas noturnas, cumprirem o estágio; falta de integração entre escolas e universidade; falseamento das práticas de estágio e sua redução a atividades burocráticas (ocorrência de fuga das atividades nas escolas por parte de estagiários e de fraudes na comprovação da realização do estágio, com a falsificação de fichas de frequência e de avaliação — parte dos estagiários negociava com professores das escolas campos de estágio para conseguir as assinaturas necessárias — e a invenção de relatórios de observação e de regência)⁵².

⁵¹ Utilizamos o termo “professor supervisor” em referência ao professor da escola de educação básica instituída campo de estágio e “professor orientador” para referir o docente da instituição de ensino superior, conforme regulamenta a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que indica, no Art. 3º, inciso III, & 1º: “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.788-2008?OpenDocument>. Acesso em 03 mar. 2015.

⁵² Pimenta (2010, p. 61-62), ao fazer um levantamento dos estudos e pesquisas que abordam as práticas de estágio nos cursos de Magistério, identifica relatos que evidenciam a precariedade de algumas dessas práticas. Embora os relatos abordem as práticas de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na década de 1980,

A partir de 2009, com a ampliação do quadro docente do Curso, foi minimizado o problema da recorrência frequente a professores de outros *campi* para ministrar os estágios. No entanto, tendo em vista a defasagem desse quadro, a contratação de docentes continuou se dando em áreas gerais (Língua Portuguesa, Linguística, Teoria da Literatura etc.), para permitir sua atuação em um leque mais amplo de disciplinas, não ocorrendo contratação em áreas mais específicas, como Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de Língua Portuguesa/Literatura. Desde então, ainda não foi possível formar uma equipe de professores para trabalhar especificamente com os vários níveis de estágio.

Além disso, nem sempre é possível distribuir as disciplinas a serem ofertadas em cada período letivo conforme a área de formação e atuação específicas dos docentes. Essa distribuição se guia principalmente pela necessidade de articulação entre a demanda e os Planos Individuais de Trabalho⁵³ (PIT) dos professores. Por isso, mesmo que os professores convocados a ministrar os estágios sejam preferencialmente aqueles com formação ou experiência mais próximas das questões de sala de aula, isso não é a regra. Ministram os estágios também docentes efetivos e substitutos que demonstrem interesse em fazê-lo, ou ainda, que precisem complementar seus planos.

Em relação aos profissionais que atuam nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, para as pesquisadoras Silva e Miranda (2008), é comum que essas disciplinas sejam consideradas “terra de ninguém”, ou seja, nelas, “qualquer profissional está apto a atuar”. Geralmente, são assumidas por professores substitutos ou provisórios, o que desencadeia um trabalho assistemático e descontínuo, comprometendo inclusive a produção acadêmica da área (SILVA; MIRANDA, 2008, p. 10). As colocações dessas pesquisadoras reencontram eco,

e se localizem em contextos socioculturais diferentes daquele que enfocamos em nossa pesquisa, constatamos que várias das distorções descritas pela autora assemelham-se àquelas que identificamos no contexto pesquisado.

⁵³ No momento da distribuição das disciplinas por professor, a cada novo período letivo, a Faculdade negocia a demanda de oferta com os docentes. Nessa distribuição, são considerados primordialmente os perfis dos docentes, em termos das áreas de conhecimento nas quais atuam, mas também sua disponibilidade, ou seja, a carga horária de atividades que cada um precisa alocar para cumprir seu PIT. No caso de um professor efetivo no regime de Dedicção Exclusiva, essa carga horária pode ser dividida entre atividades de ensino, pesquisa (máximo de 20h) e extensão (máximo de 10h), na teoria, não podendo ultrapassar as 40h. No entanto, não é raro que os PITs dos professores do Curso de Letras ultrapassem a carga horária máxima de trabalho para a qual foram contratados.

pelo menos parcialmente, no contexto investigado, em relação ao fato de que, por não se ter constituído ainda uma equipe de professores formadores para orientar e acompanhar os estágios, não há sistematicidade nem continuidade no trabalho desenvolvido pelos docentes que eventualmente ministram essas disciplinas.

Entre 2010 e os primeiros meses de 2012, as disciplinas deixam de ser ofertadas de forma “bloqueada” para as turmas da modalidade extensiva. Isso tornou possível instituir um espaço na carga horária semanal para o desenvolvimento das atividades de estágio, facilitando sua realização pelos estudantes e, claro, a atuação do professor orientador. É também nesse período que a professora colaboradora inicia sua atuação nessas disciplinas. Embora esses fatos não tenham alterado significativamente o panorama já apresentado, possibilitaram o surgimento de discussões sobre as condições de estruturação e de oferta dos estágios, contribuindo para o início de ações em direção à sua revisão⁵⁴.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

Considerando que o foco de nossa investigação é a compreensão dos modos como o trabalho docente se constitui no cotidiano do professor de ensino superior, formador de professores, decidimos acompanhar as práticas docentes durante uma disciplina de estágio, pois intencionávamos abordar um momento crucial da formação, o momento em que as ações desenvolvidas pelo professor formador focalizam especificamente a inserção dos licenciandos na prática de ensino por meio do estágio. Devido à configuração do calendário acadêmico à época da realização

⁵⁴ Identificamos algumas mudanças que pudemos testemunhar a partir da imersão em campo durante a pesquisa, bem como da nossa vivência profissional no Curso. Do ponto de vista da base curricular, houve modificações significativas com a revisão do antigo PPC e a aprovação de um novo. Quanto às práticas, uma mudança perceptível diz respeito à ampliação do período de oferta dos estágios: se antes o tempo destinado aos estágios no modo de oferta intensivo de disciplinas não ultrapassava os cinco dias letivos para as orientações iniciais e mais dois dias para socialização e entrega dos relatórios, hoje o cronograma de oferta costuma ser organizado de modo a prever pelo menos vinte dias letivos para seu desenvolvimento. O gargalo permanece nos casos das turmas noturnas, em que nem sempre se consegue essa ampliação do período, forçando os estudantes a cumprir o estágio em outros turnos, e nas turmas da modalidade intensiva, que desenvolvem as atividades de estágio nos meses em que estão sem aulas, o que impossibilita completamente o acompanhamento dos estagiários pela instituição.

da pesquisa, selecionamos o Estágio Supervisionado II⁵⁵, a única disciplina de estágio que seria ofertada no quarto período letivo de 2012. Essa opção nos conduziu aos sujeitos da pesquisa: a professora que orientaria o estágio e a turma a quem seria ofertado. É sobre eles que nos debruçamos nesta parte do capítulo.

Com a intenção de situar as análises dos dados que serão apresentadas no capítulo seguinte, no tópico relativo à caracterização da professora, apresentaremos o percurso que a conduziu da carreira na educação básica ao ingresso na docência de ensino superior, enfocando também o momento de entrada na nova carreira, a atuação nos estágios e as condições de trabalho. Entendemos que a compreensão das práticas docentes requer que tenhamos em vista o processo de transição profissional vivenciado pela formadora, os modos como ela vem construindo uma posição no novo campo de trabalho, bem como suas percepções a respeito da nova carreira.

2.2.1 A professora formadora

A professora cujo trabalho acompanhamos tem 50 anos e atua como docente efetiva, em regime de dedicação exclusiva, na Faculdade de Letras da UFPA, *Campus* Universitário de Bragança, contabilizando quatro anos ao final de 2012. Sua experiência no ensino superior é recente, tendo exercido o cargo de professora substituta no *Campus* de Castanhal, dessa mesma instituição de ensino superior, um ano antes do ingresso na universidade como efetiva. Antes de ingressar no magistério superior, ela atuou por quase vinte anos na docência da Educação Básica, com a disciplina Língua Portuguesa, em escolas das redes pública e particular do Estado do Pará, tanto na capital quanto em alguns municípios do interior.

A entrada na docência universitária, embora não tenha significado uma mudança de ofício para a professora formadora, já que ela se manteve no

⁵⁵ No Projeto Pedagógico vigente à época da geração dos dados (Resolução nº 3.593), as denominações para os estágios são bastante longas, por isso, optamos por abreviá-las, utilizando: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV.

magistério, significou a imersão em um campo profissional distinto daquele em que atuava. Nesse sentido, consideramos a passagem da docência na educação básica para a docência de ensino superior como a transição para uma nova carreira⁵⁶.

A carreira docente universitária representava, para a docente, um “sonho” acalentado desde a época de sua formação inicial: “eu terminei o meu curso de graduação em oitenta e oito... e aí eu comecei imediatamente a trabalhar na educação básica... mas eu tinha muita vontade... eu achava bonito quem era professor universitário sabe?”⁵⁷. A primeira oportunidade de ingresso no magistério superior ocorreu logo após a graduação, quando surgiu uma vaga para professor substituto de Linguística no *campus* da UFPA em Belém, mas devido a um fato alheio a sua vontade, não participou da seleção. Envolveu-se então no campo da educação básica, lecionando Língua Portuguesa, e, por quinze anos, manteve-se afastada do campo acadêmico: “eu me envolvi no trabalho e o tempo foi passando passando passando... que parece assim que... que é pouco tempo... a gente não se dá conta... quando eu vi já tinha quinze anos que eu estava afastada da academia”.

O movimento de retorno ao campo acadêmico ocorreu em uma fase em que a professora formadora já tinha uma carreira docente estável na educação básica. Sua motivação inicial para buscar uma pós-graduação, depois de tantos anos que concluía a licenciatura, foi a necessidade de qualificar seu exercício profissional, de atualizar sua prática de ensino.

Embora a docência universitária já representasse uma opção profissional para a professora formadora desde a época da graduação, devido ao envolvimento na educação básica, só volta a ser considerada uma possibilidade após seu retorno ao campo acadêmico pela via da pós-graduação. Ela cursou, inicialmente, a Especialização em Língua Portuguesa — uma Abordagem Textual (2005). A lembrança desse momento é associada à percepção de que “as coisas tinham mudado muito do ponto de vista teórico” em relação à época em que cursara a licenciatura, que os conhecimentos que tinha “estavam muito desatualizados”.

⁵⁶ Adotamos o ponto de vista de Tardif (2012, p. 79), que concebe a carreira como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, independentemente de seu grau de estabilidade e de sua identidade. Assim concebida, a carreira abrange uma sequência de fases de integração em uma ocupação e de socialização em sua subcultura.

⁵⁷ Os trechos de fala da professora colaboradora citados nesta parte do texto constituem-se em excertos das transcrições das entrevistas concedidas pela docente.

Durante um ano após a sua conclusão, preparou-se para o próximo passo, a pós-graduação *stricto sensu*. Organizou sua carga horária nas escolas para ter um dia da semana livre, assistiu a aulas como ouvinte em uma disciplina na Pós-Graduação em Letras da UFPA em Belém, atualizou suas leituras e fez um curso de inglês instrumental. No ano seguinte, ingressava no Mestrado em Letras/Linguística (2008), na área de ensino-aprendizagem de línguas. Havia concluído o Mestrado, quando foi aberto o edital de concurso para seleção de professor efetivo na Faculdade de Letras do *Campus* de Bragança. O concurso emerge como uma oportunidade para a realização do antigo sonho, adormecido por quase vinte anos.

O concurso era para o cargo de Assistente, exigindo o título de Mestre, de que a professora já dispunha. Mas fatores contraditórios interferiam na tomada de decisão sobre participar do processo seletivo: por um lado, o incentivo dos amigos e dos filhos e o desejo de manter-se em contato com a vida acadêmica, por outro lado, levava em consideração a sua idade, a estabilidade na profissão e a proximidade da aposentadoria na educação básica, além da crença de que a entrada na docência universitária seria mais adequada para quem era jovem e estava iniciando a carreira.

O incentivo de pessoas próximas e principalmente a tranquilidade advinda da maturidade e da estabilidade profissional foram decisivos para que a professora resolvesse fazer o concurso, aproveitando a oportunidade. Mas ao passar no concurso, a dúvida a assalta novamente. Na educação básica, faltavam apenas cinco anos para se aposentar. A mudança de carreira significaria adiar a aposentadoria e “começar do zero” no novo campo profissional. Do ponto de vista econômico, essa mudança não implicaria uma diferença significativa na época. Além disso, havia a questão dos deslocamentos para o trabalho em Bragança e a manutenção da estadia lá, que constituiriam despesas extras. No final das contas, o antigo sonho emerge frente à sua possibilidade de realização:

“aí aquele sonho sabe? ((risos)) aquele sonho antigo... ele reaparece de novo né? quando vem a possibilidade... a oportunidade... porque... apesar de tudo... ser professor da instituição... ser professor universitário... ele tem um... ele tem um... um valor... ele tem um capital social né? que não é financeiro... ele tem um valor que não é financeiro... ele tem um valor social que que:: que é diferente... que pesou nesse momento... além do mais... eu queria viver essa... essa... essa experiência de:: de dar aula no nível superior... [...] queria experimentar... fazer algo diferente”

A aspiração de tornar-se professora universitária pesa na decisão, fortalecida pelo prestígio social associado à carreira docente na educação superior. Nessa perspectiva, a mudança de carreira representava uma ascensão na hierarquia interna da profissão docente, em direção a um nível mais elevado e, assim, um ganho de *status* dentro da organização do trabalho e da estrutura social. Pesa também a necessidade de sair da rotina, sentida na antiga carreira: “chega uma hora em que você só está marcando passo ali”.

A atuação no Curso de Letras, em 2009, significava, entre outros aspectos, ministrar disciplinas de diferentes subáreas dentro das áreas de Letras e de Linguística. Apesar da recente ampliação do corpo docente, a defasagem entre a demanda de disciplinas por turmas e a quantidade de professores efetivos ainda persistia, não possibilitando a atuação de cada professor em sua área de especialidade. Isso ocorria principalmente entre os professores recém-chegados e não foi diferente com a professora. Ao entrar num campo, o indivíduo encontra uma conjuntura estrutural com as posições dos agentes mais antigos já distribuídas, necessitando, portanto, construir sua posição nessa estrutura. Com uma experiência curta e bastante recente no magistério superior, como professora substituta, ela precisa se adaptar não apenas à nova carreira profissional, mas também a essa conjuntura vivida no Curso:

“eu não sabia como fazer isso eu não sabia como era isso... eu não conhecia o cronograma... [...] e a gente faz um concurso e quando a gente vai dar aula você se depara com uma série de outras disciplinas... então você na verdade nem tem conhecimento daquele assunto... ((risos)) você tem que ESTUDAR... você vai correr atrás do referencial teórico e vai ESTUDAR PRA DAR AULA... [...] então você vai estudar... é diferente da educação básica... os objetos de ensino eles não mudam com essa frequência... eles são muito mais estáveis né? até as abordagens também parece que ficam ali enraizadas não se modificam... as metodologias”

Com o passar do tempo, a atuação da professora formadora no Curso de Letras vai se especializando. As atividades de ensino na graduação assumem um papel central em seu trabalho, ao lado das atuações em cursos de pós-graduação *lato sensu*, em um projeto de extensão, das colaborações eventuais em projetos de pesquisa coordenados por docentes do Curso de Pedagogia, além de outras tarefas características do campo universitário, como a participação na organização de eventos científicos. O exercício docente se afunila para áreas disciplinares

específicas, relacionadas principalmente aos campos de produção/recepção e ensino de gêneros do discurso, bem como ao ensino de língua materna e às práticas de ensino, o que a conduz à atuação nos estágios.

Quando a professora formadora começa a atuar nos estágios, causam-lhe estranhamento as práticas vigentes no Curso: “por exemplo foi uma surpresa... quando eu comecei a trabalhar com as disciplinas de estágio... a gente constatar que... não era uma prática no curso os alunos irem pra escola nesse período”. A docente se empenha, então, em modificar as práticas de efetivação desses componentes curriculares. A busca de ampliação dos períodos para sua oferta pode ser considerada sua primeira “luta”. Conforme já abordamos, antes da ampliação do quadro docente do Curso, a oferta de disciplinas ocorria de modo intensivo, incluindo os estágios, que, além disso, costumavam ser orientados por professores visitantes. Assim, ajustavam-se as grades horárias de acordo com a necessidade de gerir essas condições, não se levando em conta as especificidades desses componentes curriculares.

Ao lutar pela extensão dos tempos de oferta dos estágios, a docente depara com algumas resistências. Um caso ilustrativo é a situação em que discute com o secretário do Curso sobre o cronograma de distribuição da oferta de disciplinas para o quarto período letivo de 2012⁵⁸, em que orientaria o Estágio Supervisionado II para a turma 2010. Enquanto ele procede tal como de costume, ela considera insuficiente a quantidade de dias previstos no cronograma. Para conseguir que o cronograma fosse alterado, estendendo a duração do estágio, a professora argumenta sobre as razões pelas quais isso seria necessário e recorre, inclusive, ao apoio de outra docente do Curso, a qual, na ocasião, estava na função de coordenadora do *Campus* de Bragança.

Ela enfrentou resistências também por parte dos estudantes. Nesse caso, sua luta se concentrou na conscientização dos alunos sobre a importância de estar no campo escolar para conhecer esse ambiente de modo a poder aí realizar um “bom trabalho”. Com as primeiras turmas de estágio, a realização de visitas às escolas para acompanhamento aos estagiários se baseava em um princípio formativo:

⁵⁸ Devido à greve ocorrida em 2012 e ao atraso no calendário daí decorrente, as disciplinas, que desde 2010 tinham passado a ser ofertadas ao longo do semestre, voltam a ser ofertadas de forma intensiva.

“então era mais uma necessidade de dar um amparo... o apoio pro aluno que estava lá... pra que ele soubesse que não estava sozinho... que não estava solto né? então ele:: ele se sentisse de alguma forma... o vínculo de uma instituição... acho que o aluno quando ele chega no campo de estágio... ele sente insegurança... ele sente medo... e eu acho que a presença do professor... se ele tem... se ele já vem... se ele já vem realizando outras atividades ao longo do curso... [...] em que ele está aparecendo... visitando... éh éh... tendo de alguma forma... estando presente... se relacionando com o campo de trabalho que é a escola... seja por meio de atividades de práticas... de análises de texto... de avaliação... enfim... isso não seria tão estranho... quando chegasse no momento de ele assumir regência... não seria tão estranho... mas... a impressão que a gente tinha era de que isso não acontecia... então tudo era muito novo... a minha intenção inicial era estar presente no sentido de... acompanhá-los... de dar um suporte”

A professora ministrou os dois primeiros níveis de estágio à turma 2007 e os níveis I, II e IV à turma 2008. Com essas turmas, as visitas às escolas não ocorriam em todos os turnos nem envolviam todos os alunos, não havia a preocupação de verificar o cumprimento dos horários. Mas, após situações em que, ao visitar algumas escolas durante a etapa de observação, verifica a ausência de estagiários que, mesmo assim, ao final do estágio, apresentam toda a documentação comprobatória devidamente preenchida, a docente começa a mudar suas práticas: “alguns alunos da dois mil e sete e MU::ITOS alunos na dois mil e oito escapavam desse movimento na escola... então... o que eles podiam fazer pra driblar ((risos)) pra não ir... pra falsificar uma frequência... eles faziam”. Em sua percepção, a participação dos alunos durante a etapa de observação é imprescindível para a realização da etapa de regência e para que esta resulte em um trabalho produtivo. Para garantir que os estagiários realizassem a observação e pudessem compreender sua importância para o planejamento e a execução exitosa da regência, a docente vai modificando a prática de visitas às escolas:

“e aos poucos eu fui me vendo cada vez éh mais... voltando e passando MAIS TEMPO na escola... e me vendo obrigada a estar EM TODAS AS TURMAS... EM TODOS OS ESTAGIÁRIOS... pra verificar se realmente eles estavam fazendo alguma atividade... e como eles estavam éh dando conta depois que saíam da... depois que saíam da observação... e foi pra regência... como eles estavam... [...] que problemas... que dificuldades eles estavam encontrando nas salas... pra poder também discutir com eles a respeito de como o fato de eles não terem realizado o prévio... gerava problemas que eles iam encontrar no outro... as dificuldades enfim... MAS... [...] a forma como depois... eu vinha a cada vez que eu pegava um nível de estágio... a... a... a orientação que eu tentava dar... de alguma

forma ela tinha sido influenciada pela experiência anterior... da turma anterior... então quando eu comecei com a turma dois mil e sete... foi muito boa a experiência... [...] e:: aí quando eu fui pra dois mil e oito eu fui também com muito boa fé ((risos)) [...] só que eu quebrei a cara né?... então EU VI que eu não podia ser tão ingênua com eles... até porque se eu ficasse nessa ingenuidade... ia ser um fiasco o plano deles de trabalho e a... a... o resultado e não ia gerar produtividade... então eu fui ficando mais RIGOROSA com eles... eu acho que mais exigente com eles e fui... fui sendo mais severa também nas cobranças... nas necessidades”

Aos poucos, o acompanhamento aos estagiários se transforma em uma “vigilância”. Assim, o primeiro contato com a turma 2010, no Estágio Supervisionado I, ofertado no segundo período letivo de 2012, já vem marcado pelas experiências anteriores: “quando eu cheguei na turma dois mil e dez... então o plano de trabalho que eu elaborei pra eles já vinha um pouco marcado por essas experiências... então eu já vinha com um pé atrás”.

Hanks (2008, p. 43) postula que as posições que um indivíduo ocupa em um campo são assumidas no interior de um processo histórico, durante práticas situadas. Podemos supor que a posição que a professora vem construindo no *campus* de Bragança se constitui em práticas tais como as descritas aqui, nas interações com outros agentes desse campo. O processo que conduz a docente a lutar pela ampliação dos períodos de oferta dos estágios e a assumir uma postura mais vigilante em relação ao acompanhamento das atividades dos estagiários nas escolas, por exemplo, revela que essas tomadas de posição são gestadas pelo conflito que se estabelece entre suas disposições e a conjuntura com que se depara ao entrar no novo campo profissional, o qual a impulsiona a tentar modificar a estrutura vigente para conformá-la as suas próprias disposições (BOURDIEU, 2004a, p. 29).

Nesses anos de atuação no *Campus* de Bragança, a professora construiu uma posição junto à comunidade acadêmica que podemos caracterizar como a de uma profissional competente, reconhecida pelo compromisso com seu trabalho. No âmbito do Curso de Letras, atuou no cargo de vice-direção por cerca de um ano e meio; coordenou um projeto de extensão (Projeto Audiovisual: o cinema como recurso didático); organizou vários eventos acadêmicos, entre os quais destacamos as três edições do Encontro Bragantino de Estudos Linguísticos e Literários — I, II e III EBELLI, dos quais a segunda edição resultou na publicação do livro “Linguagens,

Saberes e Interculturalidades”; participou de e colaborou em outros tantos; faz parte do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Letras desde 2011. Participou ainda de três Jornadas Pedagógicas em escolas da região bragantina, a convite da Secretaria Municipal de Educação. Não chegou a desenvolver projetos de pesquisa em caráter oficial, embora tenha mantido contatos com algumas comunidades locais e instituições escolares, visando o desenvolvimento de estudos. É considerada pelos estudantes com quem se relaciona como uma professora exigente, costumando manter uma relação estreita com alunos e bolsistas. A competência demonstrada nas áreas de ensino e aprendizagem de língua materna e práticas de ensino garantiram-lhe uma atuação cada vez mais frequente nessas áreas, como atestam as constantes indicações da FALE para que ministre as disciplinas de estágio e o convite para implementar a Coordenação de Estágios do Curso⁵⁹.

A construção dessa posição não seria talvez possível sem os investimentos de tempo, de trabalho, além dos investimentos pessoais de ordem física e psicológica. Nascida no município de Mãe do Rio, localizado a 170 km de Bragança e a 197 km de Belém, reside atualmente nesta capital, onde foi morar aos 12 anos de idade. Aí tem uma casa própria, onde convive com seus dois filhos adultos e, por conta disso, necessita manter-se em trânsito entre a capital e o município de Bragança, para o desempenho de suas atividades docentes. Em Bragança, não tem uma residência fixa, geralmente alugando apartamentos pequenos que divide com colegas de trabalho, em função das necessidades mútuas que vão surgindo. Também se desloca ao município de Capanema, a 50 km daquele, em cujo *campus* a FALE mantém algumas turmas, sempre que precisa ministrar aulas. Frequentemente, vai ao município de Mãe do Rio, local em que seu pai reside, para visitá-lo e auxiliá-lo, seja na manutenção do sítio onde mora, seja na resolução de questões domésticas ou de saúde.

Após quatro anos de atuação no Curso, a professora passa a vivenciar um momento de questionamento em relação à carreira, devido à sobrecarga de trabalho, oriunda, entre outros fatores, da divisão entre espaços que representam, em sua percepção, a divisão entre dois universos: de um lado, o sítio do pai, no

⁵⁹ O convite para que a professora fosse a responsável pela implementação da Coordenação de Estágio do Curso de Letras ocorreu pouco tempo antes do início das aulas da disciplina Estágio Supervisionado II e partiu da coordenadora do *Campus* de Bragança à época. No entanto, até concluirmos nossa pesquisa essa ação não havia se efetivado.

município de Mãe do Rio, e a casa em Belém, onde mora com os filhos, representando o mundo familiar/doméstico; de outro, os locais de trabalho, que representam o mundo acadêmico. A docente necessita organizar continuamente seu tempo, de modo a dar conta das demandas oriundas de sua convivência em diferentes locais, mas também diferentes universos sociais, nos quais ocupa posições também diversas (LAHIRE, 2002, p. 36): no universo familiar, ela é a mãe, a responsável pela organização das questões domésticas e a filha que se preocupa com o bem-estar do pai idoso, já viúvo e cuja saúde requer cuidados; no universo profissional, ela é a professora, envolvida nas diversas atividades relacionadas à função exercida. Nesse sentido, a relação entre as posições vividas em função dessas contínuas passagens entre universos sociais diferenciados não é isenta de conflitos:

“eu não sou deste campo... eu não sou deste mundo... eu circulo neste mundo de teimosa... ((risos)) [...] eu circulo neste mundo porque eu QUERIA ser deste mundo... mas eu acho que o meu mundo não é este aqui... é o outro que ficou lá e que me PU::XA... de todas as formas pra lá... eu POSSO sair desse mundo lá... que é o mundo doméstico... que é o mundo... sei lá... eu acho que é um outro mundo fora da academia... eu posso? eu posso... eu poderia ROMPER OS LAÇOS... mas não/ eu acho que nesse momento eu não estou preparada para pagar o preço disso... porque eu teria que:: abandonar meus filhos... abrir mão deles e abandonar meus pa/ meu pai... sabe? e eu acho que eu não estou preparada pra isso... psicologicamente... E NÃO QUERO ISSO... isso é um valor... eu preciso... TENTAR conciliar as duas coisas e é o que eu venho tentando fazer... mas é MUITO DIFÍCIL... porque ela me dá uma SOBRECARGA sabe? de de... de demandas”

A sobrecarga de trabalho advém também do tipo de atividades em torno das quais seu cotidiano de trabalho está organizado. Um dos eixos centrais de sua atuação são os estágios, os quais requerem o esforço individual da docente a fim de fazer face às suas condições de oferta. Devido à inexistência de uma coordenação de estágios no *Campus* de Bragança, o contato entre universidade e escolas e a procura por professores para supervisionar os estagiários na maioria das vezes fica sob a responsabilidade da professora. A realização de visitas às escolas para acompanhamento das atividades dos licenciandos também se transforma, em algumas situações, em uma tarefa árdua, devido a dificuldades de deslocamento entre as várias escolas, geralmente distantes umas das outras, principalmente no

período chuvoso que, no Pará, perdura por quase seis meses do ano. As visitas às vezes tornam-se inviáveis.

Outro aspecto que parece contribuir para a sobrecarga de trabalho relaciona-se à realização de atividades que não se incluem formalmente nas atribuições previstas no regime de trabalho para o qual a professora foi contratada, mas que possibilitam uma complementação salarial, tendo em vista a defasagem do salário real dos professores universitários, que veem nessas atividades extras uma compensação financeira. No caso da docente, durante a realização da pesquisa, vimos que ela exercia atividades de ensino junto ao PARFOR e também participava como colaboradora do Banco Nacional de Itens (BNI)⁶⁰. Mesmo constituindo atividades que não fazem parte das funções formais para as quais foi contratada, a professora procura se empenhar em sua realização, imprimindo-lhes o mesmo compromisso e a mesma responsabilidade.

Se, por um lado, ela incorporou a sobrecarga de tarefas ao seu cotidiano, tendo se deixado levar, envolver por isso, ela a percebe como algo negativo, que precisa mudar:

“diferente do ensino da educação básica... em que professor é professor... o professor é aquele que dá aula... e quando ele sai de lá ele parece que deixa a sua profissão lá... ou pelo menos é pouco o que você leva... no ensino superior... você tem uma série de outras... atividades... e que não acabam nunca e elas te consomem o tempo inteiro... de tal maneira que a tua vida pessoal parece que ela vai sendo sugada... ela vai desaparecendo... a tua vida familiar e a tua vida pessoal vão desaparecendo... porque não sobra tempo... você tem que estar... é dedicação exclusiva REALMENTE ((risos)) é dia e noite... é feriado sábado domingo... mesmo quando você sai da academia... você NUNCA acaba o que você tem que ler... nunca acaba e você tem que produzir... você tem que escrever... tem orientandos... tem relatório... você tem que ler relatórios... você tem que fazer relatórios... você tem que escrever projetos... você/ é uma quantidade tão grande... [...] então é uma quantidade extra de trabalho... e a gente vai sendo levado envolvido por essa quantidade de trabalho... isso pra mim é diferente... mas no começo isso tudo era legal... isso tudo era legal... o problema é quando ele foi tomando conta... tomando conta do resto da vida e hoje se tornou uma coisa muito pesada... hoje está muito pesada... hoje pra mim está... eu preciso reorganizar isso”

⁶⁰ O BNI é um sistema de elaboração e revisão de itens para a composição de provas e avaliações desenvolvidas pelo INEP. Esse órgão realiza chamadas públicas convocando membros da comunidade acadêmica de todo o Brasil para participar dos processos de avaliação educacional, recebendo uma remuneração conforme o tipo de atividade prestada. Informações disponíveis no endereço: <<http://portal.inep.gov.br/banco-nacional-de-itens>>. Acesso em 10 jun. 2015.

2.2.2 A turma⁶¹

A turma Letras 2010, à época da realização da pesquisa, contava com 29 estudantes matriculados⁶², dos quais 27 concluíram o estágio que acompanhamos. O grupo, majoritariamente feminino, contava somente com dois rapazes. Os alunos advinham, em número significativo, de outros municípios do estado, sendo apenas 06 deles residentes em Bragança. As idades variavam entre os 20 e os 26 anos, além de um rapaz e uma jovem de 30 e 36 anos, respectivamente. Em sua maioria, solteiros, sendo apenas uma aluna casada. Quase todos haviam cursado a educação básica em escolas públicas e um número pequeno deles (04) estava trabalhando, mas não na docência e sim em outros tipos de ocupação. Metade desses estudantes teve alguma experiência docente, em geral curta, como professores substitutos, como colaboradores no Cursinho Popular da UFPA ou no Programa Mais Educação⁶³.

Um aspecto sobre os estudantes merece ser destacado: as razões da opção pelo Curso de Letras, que variam entre motivações de ordem prática (a proximidade do local em que o Curso é ofertado ao município onde residem e as poucas opções de cursos ofertados na região bragantina, por exemplo), influência de familiares professores e, em grande medida, a afinidade com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, adquiridas durante a educação básica. Apenas duas alunas declaram a escolha pela profissão docente como decisão anterior à entrada na licenciatura, enquanto duas outras referem a incerteza em seguir essa carreira. Esse

⁶¹ Para delinear o perfil da turma, recorremos às respostas dadas a um questionário aplicado aos estudantes.

⁶² O ingresso dos estudantes que formavam essa turma ocorreu em duas etapas, pois na época em que passaram pelo processo seletivo de entrada na universidade, apenas 20 das 40 vagas disponíveis foram preenchidas de imediato. A fim de preencher as vagas restantes, a instituição realizou uma repescagem, convocando mais 20 estudantes. Assim, o primeiro período letivo precisou ser ofertado duas vezes e apenas no segundo período a turma contava com os 40 alunos.

⁶³ O Cursinho Popular é uma iniciativa da UFPA *Campus* de Bragança, iniciada em 2011, que oferece aulas ministradas por estudantes universitários a alunos em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de prepará-los para participar de processos seletivos para ingresso em instituições de ensino superior. O Programa Mais Educação é uma iniciativa do Ministério da Educação que visa induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva de uma educação integral, conforme informações disponíveis no site do MEC.

quadro remete ao fato de que a escolha pela licenciatura pode resultar de fatores variados, não se configurando necessariamente como identificação pela profissão docente.

A relação da turma com a professora colaboradora não se restringiu ao contato durante essa disciplina. Antes disso, ela já ministrara a esses estudantes outras disciplinas, sendo uma delas de estágio: Oficina de Análise e Produção de Textos Orais, no segundo período letivo de 2011; Estágio Supervisionado I, no segundo período letivo de 2012. Além disso, alguns deles já haviam participado de eventos acadêmicos organizados pela docente no *Campus* de Bragança.

A professora e a turma contaram ainda com o apoio de uma aluna do Curso de Mestrado do PPLSA, que atuou como estagiária de docência. A participação da estagiária ocorreu de vários modos: auxiliou a professora com a organização do material didático disponibilizado aos estudantes e da documentação de validação do estágio; em duas ocasiões, fez exposições orais sobre conteúdos que integraram a fundamentação teórica dos estagiários; acompanhou a professora nas visitas às escolas campos de estágio e também tomou parte em algumas orientações.

2.3 A metodologia da pesquisa

Nesta seção, apresentaremos inicialmente a abordagem metodológica que adotamos em nosso estudo, em seguida, reconstituiremos o processo de geração dos dados, sua organização e categorização para, enfim, descrevermos os procedimentos de análise.

2.3.1 A abordagem qualitativa

Tal como abordada por Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa pode ser definida, de modo geral, pelo interesse na compreensão o mais completa possível dos fenômenos investigados, o que se manifesta na ênfase sobre

processos e não sobre resultados ou produtos. Por essa razão, o ambiente natural e as ações e interações dos sujeitos envolvidos se configura como a fonte principal dos dados, o que requer a permanência do pesquisador por um tempo considerável no local em que o objeto de estudo pode ser observado, de maneira que este possa ter acesso direto aos modos como e às circunstâncias sob as quais ocorre. Tendo em vista que os fenômenos do real não são diretamente perceptíveis ou verificáveis, o pesquisador se constitui, pois, em instrumento principal de pesquisa, valendo-se de técnicas e instrumentos para registrar a realidade e poder estudá-la.

Esse tipo de abordagem requer o exame da realidade que considere a potencialidade de todos os fatos observados, considerando-os fonte de pistas que permitam uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Pressupõe ainda a consideração da perspectiva dos sujeitos, por meio do registro dos modos como estes interpretam as situações, dos significados que lhes atribuem, requerendo do investigador um contato aprofundado com os indivíduos, em seus contextos naturais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51).

A opção pela abordagem qualitativa se consubstanciou, pois, na busca de um contato o mais próximo possível com a professora colaboradora e a turma junto à qual atuou durante nossa imersão em campo, através do acompanhamento e do registro de suas práticas cotidianas. Esse modo de proceder nos permitiu a aproximação com o contexto em que essas práticas se desenvolveram, fator imprescindível para sua compreensão.

Considerando que nessa perspectiva de investigação, a observação da realidade passa pelo pesquisador, devemos atentar para o fato de que o estudo assim realizado não é absolutamente neutro nem isento de subjetividade. A respeito dessa questão, Tardif e Lessard (2007) trazem uma contribuição importante. Ao abordar os planos analítico e interpretativo da pesquisa que tematiza o trabalho do professor, esses estudiosos assinalam que o campo de pesquisa é um espaço criado pelo olhar teórico do pesquisador, um espaço onde a subjetividade deste se mistura à de outros sujeitos. Nesse espaço eminentemente interacional, a inteligência do pesquisador, bem como seus valores, emoções, crenças e preconceitos são colocados à prova, por isso, ele precisa estar atento às variações, às diferenças e às nuances que aparecem quando se estudam as práticas efetivadas pelos sujeitos no ambiente escolar (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 38-39).

Também sobre essa questão, Bogdan e Biklen (1994, p. 67-68) comentam que os pesquisadores qualitativos, a fim de minimizar o efeito que sua subjetividade possa ter nos dados produzidos, utilizam métodos que auxiliem a ultrapassar alguns dos seus “enviesamentos”. Entre esses métodos, os autores citam o tempo passado em campo, a revisão cuidadosa dos dados recolhidos e sua descrição criteriosa, considerando as muitas dimensões dos fenômenos estudados. Apesar desses cuidados, estão cientes de que não é possível eliminar totalmente os “enviesamentos” dos investigadores. Assim sendo, os resultados a que se chega com a pesquisa não devem ser considerados uma garantia da verdade, mas uma das maneiras de interpretar dada realidade e contribuir para sua compreensão.

É importante esclarecer que consideramos nossa investigação um estudo de caso. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 89), esse tipo de estudo: “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Robert Yin (2005) nos apresenta uma definição mais esclarecedora, ao abranger as características que distinguem os estudos de caso de outras estratégias de pesquisa utilizadas nas ciências sociais. Este autor considera que esse tipo de estudo se adequa às investigações em que se busca responder a questões do tipo “como” e “por que”, nas situações em que o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos, ou seja, em que os comportamentos dos sujeitos envolvidos não podem ser manipulados (nem é esse o interesse do estudo), e o foco se volta para “fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 19). A necessidade de realização de um estudo de caso está relacionada ao anseio de compreender fenômenos sociais complexos, pois permite “preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real — tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos” (YIN, 2005, p. 20). Em nosso estudo, voltamo-nos para a observação de um indivíduo, uma professora universitária formadora, no intuito de compreender a configuração de seu trabalho na universidade, considerando-o a partir da articulação entre as dimensões institucional e sociocultural e a dimensão didática que o conformam.

A fim de operacionalizar nossa investigação, recorreremos à observação participante, considerada por Bogdan e Biklen (1994, p. 16), uma entre “as

estratégias mais representativas da investigação qualitativa”. Realizamos também entrevistas com a professora (gravadas em áudio), anotações em um diário de campo, registros por meio de gravações em vídeo (e eventualmente em áudio) das interações ocorridas em sala de aula, aplicação de questionários (aos alunos), além da coleta de documentos escritos e digitalizados (materiais didáticos, documentos institucionais). Quanto aos instrumentos utilizados na constituição dos dados, foram os seguintes:

- Diário de campo;
- Câmera filmadora Sony, modelo *Handycam* DCR-SR21;
- MP3 Player da Sony (modelo NWZ-B172F), na função de gravador de áudio.
- Questionários.

Tendo esclarecido a abordagem de pesquisa adotada e identificado as técnicas e os instrumentos utilizados no processo de constituição dos dados, descreveremos, na subseção seguinte, como se constituiu esse processo.

2.3.2 O processo de geração dos dados

Iniciamos nossa imersão em campo nos meses de setembro e outubro de 2012, após a normalização das atividades curriculares depois de encerrada a greve dos servidores ocorrida nesse ano. O primeiro passo consistiu na obtenção das autorizações necessárias para a realização de nossa pesquisa. Para isso, contatamos a Coordenadora do *Campus* Universitário de Bragança e também a Diretora da Faculdade de Letras, que, informadas sobre a investigação, mostraram-se plenamente favoráveis a sua realização. Participamos então de uma reunião com o Conselho do Curso e fizemos uma exposição sucinta sobre a pesquisa, obtendo também o apoio dos conselheiros presentes.

A partir do exame do cronograma com a previsão da oferta de disciplinas para o quarto período letivo de 2012, selecionamos a disciplina Estágio Supervisionado II, pelas razões que expusemos na seção 2.2. Contatamos então os sujeitos da pesquisa, com o intuito de esclarecer-lhes sobre nossos objetivos, convidá-los a

participar e solicitar-lhes o consentimento livre e esclarecido. Reunimo-nos com a professora e em outra ocasião com os estudantes, que aceitaram prontamente participar da investigação⁶⁴.

O acompanhamento às aulas da disciplina Estágio Supervisionado II ocorreu no período de 13 de dezembro de 2012 a 17 de janeiro de 2013 (com recesso entre os dias 23 de dezembro de 2012 a 01 de janeiro de 2013)⁶⁵. É importante informar que nesse período as escolas da rede estadual de ensino do município de Bragança estavam realizando as avaliações de fim de ano, e, devido a uma greve anterior, o calendário estava atrasado. Como veremos, essa conjuntura trará consequências para a efetivação da disciplina, em termos de adequação das atividades previstas pela professora às particularidades dessa situação.

Para a geração dos dados⁶⁶ durante o acompanhamento às aulas, utilizamos basicamente a gravação em vídeo e as anotações em um caderno de campo. Optamos pela utilização da videogravação nesse contexto porque esse tipo de registro assegura a recuperação das interações ocorridas entre os sujeitos participantes após sua efetiva ocorrência. Mehan (1979) justifica a utilização do registro em vídeo como uma maneira de preservar os dados mais próximos de sua forma original, assim, num momento posterior do trabalho, o arquivo em vídeo funciona como uma memória externa (“external memory”) que permite ao pesquisador retornar ao material sempre que necessário (MEHAN, 1979, p. 19).

O fato de termos a nossa disposição apenas uma câmera ocasionou modos peculiares de registro: procuramos acompanhar a dinâmica das interações didáticas, mas, devido à simultaneidade e não linearidade das ações dos sujeitos, o foco necessitava ser continuamente alterado. De qualquer forma, o foco principal eram as

⁶⁴ As autorizações da gestora da unidade e da Diretora da Faculdade bem como os termos de consentimento livre e esclarecido assinados pela professora e pelos estudantes encontram-se em nossos arquivos pessoais.

⁶⁵ No ano de 2010, o Conselho da Faculdade de Letras decidiu abolir o formato “bloqueado” (intensivo) de aulas para as turmas da modalidade extensiva. Então, as aulas de cada disciplina ocorriam semanalmente, estendendo-se ao longo de todo o período letivo. Isso foi possível durante o ano de 2011 e início de 2012. Ocorrida a greve dos servidores federais em 2012, o atraso no calendário letivo subsequente forçou o retorno à oferta intensiva de aulas.

⁶⁶ O processo de geração dos dados ganhou um caráter flexível, não se limitando ao acompanhamento das aulas ministradas pela professora, período marcado por intensa atividade dos sujeitos, mas se alongou por meio de contatos esporádicos em que buscamos nos informar sobre o que os sujeitos estavam realizando e eventualmente conversar a respeito de suas atividades.

ações da docente, seus movimentos no espaço de sala de aula, sua elocução, suas trocas verbais com os alunos. O manuseio da câmera variava, pois, sempre em função desses movimentos. Nos momentos em que a docente interagiu com um aluno em particular, para aí o foco se voltava; quando um aluno detinha o turno de fala, quando possível, o foco se transferia para ele; se a professora movia-se no espaço da sala de aula, procurávamos acompanhá-la. Utilizávamos, sempre que necessário, o recurso ao zoom, a fim de garantir a melhor qualidade de registro possível.

No caderno de campo, fazíamos anotações diárias das situações observadas e registradas, com a finalidade de subsidiar os registros em vídeo. As notas serviram também para o registro de situações não gravadas, possibilitando sua posterior reconstituição. Isso ocorreu durante o acompanhamento às atividades de estágio ocorridas nas escolas⁶⁷. As notas de campo constituíram-se basicamente de informações contextuais (data, horário de início e término da observação diária, descrição do espaço físico e de acontecimentos particulares que antecederam os registros), de uma síntese das atividades realizadas pelos sujeitos e de comentários relativos a aspectos das situações acompanhadas que pudessem ser relevantes para o estudo.

Recorremos também à gravação em áudio, especificamente para registrar as entrevistas com a professora, mas também nos momentos em que havia impossibilidade ou interferências externas na utilização da filmadora (por exemplo, nas situações em que a bateria da filmadora descarregava e não havia como recarregá-la no local ou quando o ambiente estava excessivamente barulhento).

A realização das entrevistas com a professora tinha o objetivo de captar os sentidos atribuídos por ela aos fenômenos da realidade investigada. Assim, procuramos obter informações sobre sua trajetória no ensino superior, sobre suas percepções a respeito de seu trabalho e dos sujeitos com quem se relaciona no campo acadêmico, bem como sobre as razões para as ações didáticas relacionadas

⁶⁷ Para realizarmos o registro por meio da gravação em vídeo ou em áudio nesses locais teríamos que obter as autorizações formais de todos os gestores das escolas campos de estágio bem como dos pais dos alunos, o que não foi possível devido ao pouco tempo disponível (a seleção das escolas que seriam os campos de estágio bem como a distribuição dos estagiários em cada uma delas ocorreu entre os dias 14 e 15 de dezembro de 2012, iniciando-se as atividades de observação no dia 17) e ao recesso devido aos feriados de fim de ano.

ao planejamento e à efetivação da disciplina, de modo a subsidiar a análise dos dados gerados no acompanhamento às aulas. Por essa razão, realizamos quatro entrevistas que ocorreram em momentos diferentes (antes, durante e depois das aulas da disciplina acompanhada), pois, à medida em que nos debruçávamos sobre os dados gerados, sentíamos necessidade de compreender o ponto de vista da professora sobre diferentes aspectos das práticas registradas.

Fizemos ainda a coleção de documentos e aplicação de questionários aos licenciandos. Coletamos textos impressos e digitalizados produzidos pelos sujeitos participantes: materiais didáticos elaborados pela professora (tais como plano de curso, *slides*, *handouts*, fichas de avaliação, documentos relativos ao estágio) e os projetos de ensino produzidos pelos alunos. Aplicamos questionários aos estudantes após o encerramento das aulas. Com questões voltadas para a sua identificação geral, para seu processo de entrada e de formação no Curso de Letras, bem como para a disciplina acompanhada, esses instrumentos permitiram a construção de um perfil desses sujeitos além de fornecerem algumas pistas sobre sua percepção em relação ao Curso e ao estágio.

2.3.3 Organização e categorização dos dados

O processo de organização dos dados gerados se iniciou por meio de um levantamento do material produzido durante a imersão em campo, que tomou a forma de uma tabela⁶⁸, elaborada a partir do cruzamento dos registros feitos no caderno de campo com os registros em vídeo e em áudio, de acordo com a ordem cronológica de produção dos dados. A tabela apresenta uma síntese de todos os dados gerados, englobando todas as formas de registro, o que possibilita sua visualização geral.

O material resultante das entrevistas, após sua transcrição, foi organizado em tabelas, contendo os depoimentos da professora e algumas observações da

⁶⁸ A tabela está estruturada nas seguintes seções: data, aparelho, sujeitos, descrição das atividades, *status* da mídia e duração. Encontra-se no Apêndice A (Levantamento geral dos dados gerados).

pesquisadora, demarcando elementos que pudessem ser relevantes para a compreensão ou contextualização das práticas docentes.

Para organizar o material resultante das videograções realizadas durante o acompanhamento às aulas da disciplina, recorreremos a “mapas de episódios”, integrando a esses registros as informações das notas de campo. A elaboração dos mapas de episódios baseou-se na proposta de Mortimer et al (2005), estudiosos do campo do ensino de ciências que produziram essa ferramenta metodológica inspirados, por sua vez, na utilização que a etnografia interacional faz dos “mapas de eventos”. O emprego do termo episódio pelos autores é uma adaptação da definição de evento, tal como concebida pelos etnógrafos interacionais. Vejamos:

[...] um episódio é definido como um conjunto coerente de ações e significados produzidos pelos participantes em interação, que tem um início e um fim claros e que pode ser facilmente discernido dos eventos precedente e subsequente. Normalmente, esse conjunto distinto é também caracterizado por uma função específica no fluxo do discurso (MORTIMER; MASSICAME; BUTY; TIBERGHIE, 2005, p. 03).

Essa noção foi útil no mapeamento dos fenômenos registrados durante o acompanhamento das aulas, levando em consideração a complexidade da dinâmica interativa entre professora e alunos, que, frequentemente, causa dificuldade ao pesquisador na sua decodificação. No entanto, para adequar os mapas de episódios aos propósitos desta pesquisa, realizamos modificações em relação à proposta dos autores⁶⁹, que privilegia os aspectos interacionais e a marcação temporal dos episódios. Em nossos mapas, contemplamos os aspectos interacionais com menor ênfase e adicionamos dois conceitos oriundos dos estudos do trabalho docente na perspectiva didática: os objetos sobre os quais incide o trabalho do professor (objetos de ensino) e os instrumentos de que se utiliza na mediação entre esses objetos e seus alunos (dispositivos didáticos) (SCHNEUWLY, 2009). Além disso, acrescentamos o item observações da pesquisadora, transformando nossos mapas em uma ferramenta útil no processo de tratamento dos dados, o que nos permitiu

⁶⁹ Nos mapas utilizados pelos autores, cada linha corresponde a um episódio e as colunas contemplam os seguintes itens: “o número seqüencial do episódio, o tempo inicial, o tempo total, as formas de interação, a posição dos participantes no espaço físico, os recursos materiais utilizados, as ações dos participantes, a fase da atividade de ensino e o tema do episódio” (MORTIMER; MASSICAME; BUTY; TIBERGHIE, 2005, p. 04).

realizar uma primeira imersão descritivo-analítica que serviu de base à seleção dos dados que seriam submetidos à transcrição grafemática⁷⁰ e posterior análise.

Elaboramos um mapa para cada dia acompanhado e filmado, em que cada linha corresponde a um episódio, denominado conforme a compreensão das práticas registradas construída pela pesquisadora, e as colunas contêm os seguintes itens: episódios, tempo/arquivo, elementos de ensino (subdividido em objetos de ensino e dispositivos didáticos), sujeitos interactantes/espço e formas de interação, observações da pesquisadora. Considerando todos os encontros registrados, elaboramos 10 mapas⁷¹, contabilizando um total de 27 horas e 57 minutos de gravação em vídeo e 8 horas e 10 minutos de gravação em áudio.

Antes de prosseguirmos, é necessário explicitar os conceitos a partir dos quais categorizamos os dados tendo em vista seu tratamento e posterior análise.

A “sequência de ensino” é definida por Schneuwly (2009, p. 25) como “um conjunto de atividades organizadas sistematicamente para assim estudá-lo [o objeto de ensino] do ponto de vista de suas diferentes dimensões a serem consideradas”. Para o autor, cujas reflexões enfocam o campo escolar, a sequência de ensino é uma noção que resulta da centralidade das atividades em torno de um objeto de ensino. No caso desta pesquisa, o enfoque se volta para o campo acadêmico e mais especificamente para o campo dos cursos de formação de professores. Nestes campos a relação entre professores e alunos, a relação destes com os objetos de

⁷⁰ Para as transcrições dos dados oriundos dos registros em vídeo, utilizamos o Programa Transana 2.12, um *software* desenvolvido para a análise de dados áudio visuais, cuja vantagem principal reside no fato de disponibilizar o acesso simultâneo ao vídeo (ou áudio) e à transcrição, o que facilita o trabalho do transcritor. As seguintes notações foram usadas para identificar os sujeitos, quando detinham os turnos de fala: P — professora; A — aluno não identificado; AA — vários alunos; duas letras em caixa alta — referentes ao nome do aluno, quando identificado (e à estagiária de docência). Para as transcrições tanto dos registros em vídeo quanto daqueles em áudio, utilizamos normas adaptadas de Fávero, Andrade & Aquino (2005): incompreensão de palavras ou segmentos [parênteses vazios ()]; dúvida sobre o que foi falado ou hipótese do que se ouviu [escrever o que se entendeu ouvir entre parênteses (por exemplo)]; truncamentos [barra /]; entoação enfática, acento forte ou voz alta [MAIÚSCULAS]; alongamento de vogal ou consoante (como s, r) [dois pontos ::]; silabação [hífens: pro-du-ção]; interrogação [sinal de pontuação convencional ?]; qualquer pausa [reticências ...]; comentários descritivos do pesquisador [escrever entre parênteses duplos o comentário: ((escreve no quadro))]; superposição ou simultaneidade de vozes [colchete [ligando as linhas]; citações literais, leituras de textos ou trechos durante a gravação, citação da fala de outrem [“entre aspas”]; fáticos (sinais de atenção) e elementos de hesitação [ah, éh, ahn, ahã, hum, oh, etc.].

⁷¹ Fornecemos um exemplo da organização dos registros em vídeo por meio dos mapas de episódios no Apêndice B, relativo ao mapeamento da aula do dia 13 de dezembro de 2012.

saber e as finalidades educativas distinguem-se daquelas que ocorrem no campo escolar. Nessa perspectiva, quando utilizamos o termo “sequência de ensino” em nosso trabalho, referimo-nos a todo o conjunto de atividades em que se efetivou a disciplina Estágio Supervisionado II. Essa unidade englobou várias etapas, com diferentes funções no processo de ensino, mas todas articuladas em torno dos objetivos previstos pela professora para esse nível de estágio. A sequência de ensino se estruturou, pois, em cinco etapas: organização do estágio e fundamentação teórica, estágio de observação nas escolas, elaboração dos projetos de ensino, estágio de regência nas escolas, apresentação dos relatos de experiência, além de momentos intermediários que denominamos “reorganização das atividades”. No quadro abaixo procuramos representar a estrutura global em que se conformou a sequência de ensino:

Quadro 3
Estrutura da sequência de ensino — Estágio Supervisionado II

Organização do estágio e fundamentação teórica 13 a 15/12/2012	Estágio de observação nas escolas 17 a 21/12/2012	Reorganização das atividades 22/12/2012	Elaboração dos projetos de ensino 02 a 05/01/2013	Estágio de regência nas escolas 07 a 11/01/2013	Reorganização das atividades 14/01/2013	Apresentação dos relatos de experiência 15 a 17/01/2013
--	---	--	---	---	--	---

Considerando o acompanhamento e registro de práticas de ensino em um contexto formal de educação, em que normalmente há formas particulares de organização do tempo, achamos necessário definir o termo “aula”, tal como o concebemos aqui. Schneuwly (2009, p. 25), utiliza esse termo para designar cada uma das unidades administrativas que estruturam a temporalidade material da escola. O espaço institucional no qual este autor desenvolve seus estudos é o sistema educacional francófono, em um nível equivalente ao Ensino Fundamental no Brasil, contexto em que a aula se configura como uma unidade que influencia sobremaneira o processo de análise de dados, considerando os modos como a organização dessa temporalidade em disciplinas está relacionada a professores que a representam. No entanto, estamos em outro contexto institucional e em outro nível

de ensino. Na UFPA, cada aula é delimitada em 50 (cinquenta) minutos de duração, sendo que, nos *campi* do interior, o professor costuma lecionar, diariamente, 04 (quatro) aulas por turma, nos cursos extensivos, e 08 (oito) aulas, nos cursos intensivos. Por razões que vão desde o planejamento do professor, as reações dos estudantes ou motivos de ordem não didática, além das predileções pessoais de cada docente (dar intervalo, seguir sem intervalo, por exemplo) e ainda fatores externos à sala de aula, o tempo dedicado diariamente a uma turma em cada encontro diário pode variar.

Em nosso caso, usamos o termo “aula” para definir cada uma das situações configuradas sob a forma de interações entre a professora e os alunos, que, utilizando um espaço e um tempo determinados e assumindo papéis convencionados, atuam em consonância com as finalidades educativas legitimadas pela instituição universitária. Assim sendo, a “aula” representa cada uma das unidades que estruturam a temporalidade de cada um dos encontros diários entre a docente e os estudantes, e que, apesar de delimitada institucionalmente em um período de tempo compreendido entre as 8h e as 12h da manhã, teve durações variáveis. Esse termo é utilizado para referir todos os encontros envolvendo a professora e os alunos, nas etapas de organização do estágio e fundamentação teórica, de elaboração dos projetos de ensino e de apresentação dos relatos de experiência.

No interior da unidade denominada aula, surgem outras unidades que a estruturam e que apresentam funções variadas conforme sejam considerados seus fins na interação didática. Para categorizar essas unidades menores, optamos pela utilização da noção de “episódio”, tal como definido quando apresentamos os mapas de episódios anteriormente. A unidade considerada nos episódios permite a delimitação de etapas da aula circunscritas tanto do ponto de vista do tempo/espaço quanto do ponto de vista do fluxo interacional, considerando a especificidade da interação com fins didáticos e num contexto institucional. Nas palavras de Mortimer et al (2005):

Ao mapear os dados em episódios, trabalhamos com um conjunto de unidades de análise, que são determinadas considerando tanto a perspectiva dos participantes quanto o fato de que o ensino é uma prática social e institucional com uma série de regras de como gerenciar a sala de aula e de como administrar seu tempo e dividi-lo em seqüências de ensino, aulas, atividades e fases de atividade.

Esse contexto institucional determina, dessa forma, algumas unidades nas quais o tempo é dividido na prática escolar. Normalmente, essas unidades são previstas pela professora em seu planejamento. Quando essas unidades predeterminadas são colocadas em prática, elas dão origem àquilo que chamamos de episódios da vida de sala de aula. Esses episódios são construídos no fluxo das interações entre os próprios participantes e entre os participantes e os recursos materiais (livro ou texto didático, quadro de giz, aparato experimental, etc.). Os episódios podem coincidir com as fases da atividade previamente planejada, mas como eles são constituídos na interação *on-line* entre os participantes, a imprevisibilidade está sempre presente (MORTIMER et al, 2005, p. 3).

Para delimitar o episódio no fluxo discursivo das situações de sala de aula, os estudiosos tomam por base Bloome e Bayley (1992), além de Gumperz (1992): é por meio das “pistas contextuais” que o pesquisador pode determinar as fronteiras de cada episódio (MORTIMER et al, 2005, p. 3). Trata-se de pistas verbais e não-verbais, incluindo mudanças proxêmicas (relacionadas à orientação espacial entre os participantes) e kinestésicas (relacionadas à gestualidade e aos movimentos corporais dos participantes), além de mudanças de tópico ou tema, de gênero, mudanças de entonação, de ênfase, pausas etc. Os autores acrescentam que, para definir o episódio, não bastam as pistas contextuais, mas a consideração de “um conjunto de características que incluem seu tema, a fase da atividade na qual ele tem lugar, as ações dos participantes, as formas como os participantes se posicionam no espaço físico no qual ocorrem as interações, as formas pelas quais eles interagem entre si e com os recursos materiais que eles usam” (MORTIMER et al, 2005, p. 4).

Assim, para categorizar os dados gerados durante o acompanhamento à disciplina Estágio Supervisionado II, por meio dos registros em vídeo, lançamos mão de três unidades: sequência de ensino, aula e episódios, tal como procuramos ilustrar no quadro abaixo:

Quadro 4
Unidades de categorização dos dados oriundos dos registros em vídeo

Tendo descrito o processo de geração dos nossos dados, sua organização e categorização, apresentaremos, na subseção seguinte, os procedimentos adotados para a sua análise.

2.3.4 Os procedimentos de análise

Tendo em vista que todo procedimento analítico fundamenta-se em pressupostos teóricos, e que na análise de práticas é imprescindível ter em conta, como postula Rio (2010, p. 24), que estas não se referem somente às ações dos indivíduos, mas também carregam sentidos sociais que os sujeitos produzem num determinado contexto social e historicamente situado, necessitaríamos de um aporte teórico que orientasse nosso olhar sobre os dados constituídos durante a pesquisa, de modo a não perder isso de vista. Para tanto, recorreremos à contribuição teórica do linguista antropólogo William Hanks (2008), que discute as relações entre linguagem e contexto no âmbito do seu investimento teórico sobre a língua como prática social, a partir das contribuições da teoria da prática, de base sociológica, e de teorias linguísticas.

Como assinalado por Hanks (2008, p. 169), a relação entre linguagem e contexto tem constituído um dos focos centrais das pesquisas sobre a linguagem. No âmbito dos estudos já desenvolvidos, as formas de conceber o contexto variam em conformidade com os diferentes campos disciplinares. As chamadas abordagens individualistas ou locais, baseadas na linguística, na psicologia e na microssociologia, concebem o contexto como o cenário imediato, dessa forma, local e efêmero, já que coexistente à fala e à interação. Desse ponto de vista, o contexto deriva da conversação e da interação, estando centrado sobre o processo emergente da fala. O quadro de referência e de explicação baseia-se, pois, nas atividades individuais de fala e nas interações verbais em que ocorrem, o que contribui para que se reduzam as estruturas sociais aos comportamentos individuais (HANKS, 2008, p. 171).

Já as abordagens denominadas globais, baseadas em teorias sociais amplas e na história, entre as quais o estudioso cita a perspectiva foucaultiana de discurso,

a perspectiva bourdesiana de mercados linguísticos e de capital simbólico e cultural e a perspectiva da Análise Crítica do Discurso, adotam um ponto de vista oposto, ao conceber o contexto como global e duradouro, com escopo social e histórico maior do que qualquer ato localizado. Para as abordagens globais da língua e do discurso, a produção dos enunciados não é considerada o centro gerador do contexto. Os sistemas de referência explicativos passam a ser as condições sociais e históricas anteriores à produção do discurso, que, dessa forma, atuam como elementos que o restringem (HANKS, 2008, p. 171-172).

Embora não negue as grandes contribuições dessas diferentes abordagens teóricas para a compreensão da linguagem e de suas relações com o contexto, Hanks considera que os enfoques adotados geram uma polarização pouco produtiva que impede a identificação dos aspectos fundamentais para o seu estudo. Como o autor assinala, “dado que o discurso responde ao contexto em graus variados, e que nenhum cenário social efetivo pode ser caracterizado apenas sob micro ou macroperspectiva”, tanto as abordagens individualistas quanto as abordagens em larga escala estão inevitavelmente contrapostas uma à outra (HANKS, 2008, p. 173)⁷².

Interessado tanto nas especificidades semióticas das práticas discursivas quanto em seu encaixamento social e histórico, o autor procura integrar esses diferentes níveis de concepção do contexto, propondo que a análise das práticas discursivas pode ser enriquecida por uma concepção dialética de contexto. Propõe, então, abordar o contexto a partir de duas dimensões abrangentes, que ele chama de emergência e incorporação/encaixamento (*emergence and embedding*) (HANKS, 2008, p. 175).

A emergência refere-se a aspectos linguístico-discursivos gerados no curso da interação, ou seja, diz respeito à atividade mediada verbalmente, à interação, à

⁷² A teoria da prática pode ser citada também como exemplo da tentativa de se evitar a polarização na explicação de fenômenos complexos. Essa teoria serve inclusive de base a Hanks (2008) no desenvolvimento de uma concepção de contexto que ultrapasse as abordagens dicotômicas do fenômeno. Desenvolvida por Bourdieu (1983), a teoria da prática resulta de um esforço do sociólogo para instaurar uma relação dialética entre as ações dos atores sociais e as estruturas sociais, na perspectiva de superar a dicotomia pouco produtiva entre as teorias subjetivistas, de base fenomenológica, e as teorias objetivistas, fundadas no estruturalismo. As noções de *habitus* e campo decorrem, pois, da tentativa de integrar dialeticamente as relações entre indivíduo e sociedade, interioridade e exterioridade.

copresença, à temporalidade, em um contexto restrito como um fato sensível, social e histórico. A incorporação designa, por sua vez, a relação entre os aspectos contextuais relativos ao enquadramento, centração ou assentamento do discurso em quadros teóricos mais amplos (HANKS, 2008, p. 175).

Essa abordagem do contexto, tal como desenvolvida por Hanks (2008), considera a relação complexa, nas práticas, entre aspectos que *emergem* no interior das situações de interação e aqueles que estão *incorporados* a campos sociais mais amplos. Sua relevância para nossa pesquisa repousa no fato de que nos permite considerar que, nas práticas, os aspectos que emergem local e situacionalmente podem estar incorporados a um ou mais campos sociais, do mesmo modo que o contexto mais global pode ser modificado por práticas singulares que emergem no curso das interações.

Tendo em vista o exposto, elegemos essa noção de contexto, articulada às noções de *habitus* e de campo, a partir de Bourdieu (1983, 2004a, 2004b), como os aportes a partir dos quais procuramos analisar as práticas discursivas de que participou a professora formadora, captadas a partir da observação e do registro realizados durante o acompanhamento às suas práticas docentes, em seu cotidiano de trabalho. O registro dos depoimentos da docente concedidos nas entrevistas, além de ter sido utilizados para sua caracterização neste capítulo, servirão de apoio à análise de suas práticas, sendo utilizados sempre que se mostrarem relevantes à compreensão dos dados ou a sua contextualização. O capítulo subsequente servirá, pois, para o desenvolvimento da análise dos dados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão descritos e analisados os dados obtidos a partir da observação e do registro de práticas de trabalho da professora formadora, durante o desenvolvimento de atividades de estágio supervisionado junto a uma turma que cursava o sexto período da Licenciatura em Letras.

Para tanto, discutiremos inicialmente os modos como as práticas da professora formadora são afetadas por determinações oriundas da conjuntura acadêmico-institucional local e dos campos mais amplos em que estão inseridas ou com os quais mantêm relações: o campo da educação superior, o campo da formação de professores, o campo escolar. Nessa perspectiva, enfocaremos as estratégias utilizadas pela docente para lidar com as injunções oriundas de fenômenos gerados nesses campos e que se impõem ao seu trabalho.

Em seguida, abordaremos mais pontualmente o processo de alinhamento da professora ao *habitus* profissional do novo campo de trabalho, na intenção de refletir sobre os modos como ela vem se tornando professora universitária e, particularmente, formadora de professores. Com essa segunda parte do capítulo, complementaremos nosso olhar sobre a trajetória profissional da docente, da qual apontamos alguns aspectos já ao longo da discussão na parte inicial.

3.1 As práticas docentes no Estágio Supervisionado II: os desafios de fazer acontecer um estágio

Abrimos esta parte do capítulo com uma citação de André et al (2010):

Ainda se sabe muito pouco sobre aquele que conduz a formação inicial de professores, isto é, o professor formador. E quando se abordam as especificidades do trabalho do docente que atua nos cursos de licenciatura, inúmeras questões surgem: Quem são os professores formadores no Brasil hoje? Quais as especificidades do trabalho desse professor? Como e em quais condições desenvolvem esse trabalho? Que desafios vêm enfrentando os professores

formadores em seu exercício profissional? (ANDRÉ et al, 2010, p. 124-125)

Concordamos com os autores, ao assinalar a importância de se conhecer mais de perto quem é o professor formador e quais as condições de que dispõe para desenvolver seu trabalho, o que requer que voltemos nosso olhar para suas práticas docentes e, assim, possamos contribuir para a reflexão sobre a formação inicial de professores. A partir da análise de alguns elementos que atravessam as práticas da professora formadora colaboradora de nossa pesquisa, esperamos poder contribuir com essa tarefa.

3.1.1 A disciplina Estágio Supervisionado II: do plano de curso à sequência de ensino

Nesta parte do capítulo, descreveremos a sequência de ensino em que se conformaram as aulas da disciplina Estágio Supervisionado II junto à turma Letras 2010, de modo a fornecer ao leitor uma visão geral de seu desenvolvimento, tomando como ponto de partida o plano de curso elaborado pela professora formadora.

Consultando o plano de curso⁷³ elaborado para a disciplina Estágio Supervisionado II junto à turma 2010, podemos observar que a ementa utilizada pela professora é a que consta no desenho curricular do novo PPC:

Quadro 5

Ementa Estágio Supervisionado II – PPC Resolução nº 4.346/2012

EMENTA: Elaboração de Plano de Estágio. Observação participante de turma de Ensino Fundamental de escola pública ou particular. Planejamento orientado e colaborativo de projeto de ensino de Língua Materna atualizado com as teorias da linguagem, para a turma em questão. Regência compartilhada e supervisionada. Produção textual acadêmica resultante da experiência docente (Relatório de Estágio, Relato de Experiência, Artigo Acadêmico etc.).

⁷³ O plano de curso elaborado pela professora consta no Anexo B.

A professora formadora adota a ementa do novo PPC, embora este regulamente o currículo das turmas com entrada a partir do ano de 2013, segundo ela, “porque é uma ementa já atualizada (...) que já prevê as teorias da linguagem atualizadas né? (...) com os gêneros... o ensino a partir de gêneros”. No momento em que a docente ingressou no Curso de Letras, encontrou um PPC em execução, a respeito do qual tinha suas restrições, relacionadas, por exemplo, à desatualização do currículo em relação às teorias da linguagem e do ensino mais recentes. A insatisfação em relação ao PPC vigente era compartilhada por vários professores do Curso, o que conduziu ao seu processo de revisão, em direção à elaboração e à implementação de um novo projeto. No que diz respeito aos estágios supervisionados, uma das preocupações da professora dizia respeito ao formato das ementas, que, a seu ver, não se constituíam como tal⁷⁴: “na verdade... o ppc antigo não tem ementa... ele não tinha ementa do estágio... você tem uma espécie de DESCRIÇÃO [...] não tem os objetos de estudo e não tem o CONTEÚDO descrito”. Assim, mesmo durante o processo de revisão do PPC, em experiências com outras turmas, a professora já orientava sua prática no sentido de uma transformação das ementas desses componentes curriculares.

A necessidade de orientar a atividade de formação na direção de uma fundamentação teórica atualizada se configura na adoção de um arcabouço teórico-metodológico bem delimitado, conforme previsto no plano de curso, entre os itens elencados no “conteúdo programático” da disciplina:

Quadro 6

Conteúdo programático da disciplina Estágio Supervisionado II

- I. Instruções gerais:
 - 1.1. Apresentação do cronograma e organização do calendário
 - 1.2. Organização de equipes para elaboração de projetos de ensino e apresentação do referencial teórico de base.

- II. Conceitos teóricos básicos para a elaboração dos projetos de ensino
 - 2.1. Conceito interacionista de linguagem e teoria dos gêneros
 - 2.2. Didatização
 - 2.3. Modelo didático e Sequência didática

- III. Elaboração de projetos de ensino
 - 3.1. Gêneros “Notícia de jornal” e “Carta de leitor” e “seminário escolar”

⁷⁴ Conforme definição contida no Guia de Produção Textual da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a ementa constitui uma descrição que resume o conteúdo conceitual e/ou procedimental de uma disciplina (SCARTON, 2002).

3.2. Aspectos teóricos: contexto de produção e circulação, funções, estrutura composicional, aspectos discursivos e linguísticos.
 3.2. Procedimento metodológico: elaboração da sequência didática

Considerando os conteúdos elencados e a consulta aos referenciais bibliográficos, podemos identificar os fundamentos teóricos que embasam o plano de curso: as contribuições advindas do interacionismo sociodiscursivo, da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso e dos estudos sobre o ensino de gêneros orais e escritos desenvolvidos por pesquisadores em Didática do Francês/Língua Materna e seus desdobramentos entre pesquisadores brasileiros.

De um ponto de vista instrumental, o plano de curso prevê a utilização de um conjunto de textos, tendo em vista a realização de atividades específicas, voltadas ao processo de formação dos futuros professores. A fim de planificar as atividades (LAHIRE, 2008) a serem desenvolvidas pelos estagiários, a professora orienta a utilização de textos específicos para cada atividade, alguns incorporados, outros adaptados ou elaborados por ela. Lahire (2008, p. 15-16) postula que

[...] a escrita é consubstancial às atividades sociais específicas, que necessitam da objetivação pela escrita para aliviar a memória e organizar, planificar essas atividades. Mais que isso, as práticas de escrita permitem pôr em forma, organizar, prever, planificar uma prática a partir do seu exterior, antes de sua efetuação e, ao mesmo tempo, *de desafiar ou de desfazer a urgência da prática*. Objetivando as situações da prática a ocorrer, as práticas de escrita operam um distanciamento dessa prática. Elas tornam possível não apenas um retorno reflexivo sobre a prática, mas uma preparação reflexiva para essa prática (LAHIRE, 2008, p. 15-16, grifos do autor; tradução nossa).

Assim, além dos textos comumente usados no processo de formalização e de comprovação do estágio, bem como na avaliação dos estudantes (planilha para seguro, carta de encaminhamento do estagiário, fichas de frequência e de avaliação, relato de experiência, ficha de avaliação de relatos de experiência), o plano de curso contempla a produção de projetos de ensino, tendo em vista a realização da regência de classe pelos estagiários. Para guiar essa produção, a docente disponibiliza à turma um instrumento que ela denomina “esquema”⁷⁵: um *handout* que contém a proposta de uma estrutura composicional para o projeto de ensino,

⁷⁵ Esse instrumento foi elaborado antes da experiência com a turma Letras 2010, tendo sido usado pela professora em outras disciplinas. Disponibilizamos o instrumento no Anexo C.

além de instruções específicas para a elaboração de um *modelo didático do gênero*⁷⁶ a ser ensinado. A estrutura proposta inclui ainda a produção de uma *sequência didática*⁷⁷ pelos estudantes.

De um ponto de vista didático, consideramos, com Amigues (2003, p. 10), que “A atividade do professor em sala de aula consiste em organizar um meio de trabalho coletivo para instaurar nos alunos uma relação cultural com um objeto de saber, a fim de modificar sua relação pessoal com este saber”⁷⁸. Para criar esse meio de trabalho coletivo, a professora implementa um conjunto de dispositivos didáticos ao longo das aulas. Por meio desses dispositivos, ela procura direcionar as atividades dos estagiários de tal modo que eles possam produzir práticas de ensino de língua focadas em dado gênero do discurso, em salas de aula do ensino fundamental. Assim, para poder elaborar seus projetos de ensino e posteriormente desenvolvê-los durante a regência de classe, os graduandos são levados a realizar uma série de atividades, articuladas entre si:

- i) a participação dos estagiários na etapa de observação é determinante para a seleção do gênero a ser ensinado, em conformidade com as capacidades e as dificuldades observadas na turma em que desenvolverão seu projeto de ensino;
- ii) a elaboração de um modelo didático do gênero selecionado requer dos estudantes a leitura dos textos de referência contidos no referencial teórico disponibilizado pela professora e a participação nas aulas de fundamentação teórica, ocasião em que é explicitada a noção de modelização didática de gêneros e são apresentadas as descrições de cada gênero, conforme esse referencial;

⁷⁶ Pietro, Erard, Kaneman-Pougatch (1996/1997, p. 108), pesquisadores do chamado Grupo de Genebra, definem o modelo didático do gênero a ser ensinado como “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero”. Segundo Machado, Cristóvão (2006, p. 556-557), a construção desse instrumento “permitiria a visualização das dimensões constitutivas do gênero e seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino”.

⁷⁷ A professora adota o procedimento tal como proposto pelos pesquisadores Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 97), que assim o definem: “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

⁷⁸ No original em francês: “l’activité de l’enseignant en classe consiste à organiser un milieu de travail collectif pour instaurer chez les élèves un rapport culturel à un objet de savoir, afin de modifier leur rapport personnel à ce savoir”.

- iii) a produção de uma sequência didática requer a participação nas aulas teóricas, momento em que este procedimento é explicitado, bem como na etapa de observação, quando os estudantes podem identificar as condições para a sua execução.

De fato, os dispositivos didáticos implementados permitem à professora uma regulação mais próxima das atividades dos alunos, tanto na direção dos princípios teórico-metodológicos que embasam sua ação formativa e que ela entende deverem embasar a prática dos estagiários, como em relação ao melhor aproveitamento possível do tempo disponível, tendo em vista o apertado cronograma da disciplina.

Avaliar como a regulação operada pela professora no âmbito da instância didática do seu trabalho relaciona-se com as injunções da conjuntura institucional parece-nos fundamental, principalmente quando temos em conta o papel central que a atividade de ensino adquiriu em seu trabalho. Diferentemente de colegas vinculados institucionalmente às atividades de pesquisa, nos quatro anos de atuação no Curso, a professora não desenvolveu projetos de pesquisa (pelo menos não formalmente), dedicando-se basicamente ao ensino na graduação e à atividade de extensão, além da participação eventual em cursos de especialização e da realização de outras tarefas variadas (organização de eventos acadêmicos, participação em jornadas pedagógicas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação para professores da educação básica, participação em bancas avaliadoras de concursos para professores substitutos etc.). Assim, podemos supor que a busca da eficiência no plano da relação pedagógica mais imediata — formadora/licenciandos — aparece como necessária para a consolidação não apenas das crenças da professora iniciante, quanto aos fundamentos teórico-metodológicos de seu trabalho de ensinar/formar, mas também da posição que vem construindo para si no Curso. No entanto, para desenvolver um trabalho eficiente, a docente precisa lidar com coerções importantes, geradas na esfera institucional, como o tempo curto para a efetivação da disciplina e a ausência de uma coordenação de estágios que operacionalize o acompanhamento aos estagiários nas escolas. Coerções que afetam também a atuação dos licenciandos. O sucesso do estágio dependeria, pois, em grande medida, da atuação individual da docente e da mediação construída com os licenciandos.

A regulação operada se materializa nas interações entre formadora e estagiários e pode ser observada nos modos como a professora, a partir do cronograma planejado e previsto no plano de curso, constrói, junto à turma, uma sequência de ensino em que se estruturam, em um todo orgânico, as atividades de preparação, realização e avaliação do estágio.

De modo a possibilitar uma visão global das atividades que conformaram o desenvolvimento da sequência de ensino, apresentamos no quadro abaixo uma síntese descritiva, com a distribuição das aulas por etapa e dos episódios ocorridos em cada aula:

Quadro 7

Síntese descritiva da sequência de ensino — Estágio Supervisionado II

Etapas	Datas	Episódios/Atividades
Organização do estágio e fundamentação teórica	13/12/2012	E1 – Início da aula: devolução de e comentários sobre relatórios do Estágio I. E2 – Apresentação do plano de curso da disciplina. E3 – Discussão sobre o cronograma da disciplina. E4 – Organização das duplas para o estágio. E5 – Apresentação de “esquema” para elaboração de Projeto de Ensino. E6 – Apresentação de exemplos de modelo didático de gênero e sequência didática.
	14/12/2012	E7 – Exposição sobre didatização e modelização didática de gêneros textuais. E8 – Exposição sobre o gênero notícia de jornal.
	15/12/2012	E9 – Organização burocrática do estágio. E10 – Exposição sobre sequência didática para o ensino de gêneros textuais. E11 – Exposição sobre o gênero carta de leitor. E12 – Exposição sobre o gênero seminário escolar.
Estágio de observação nas escolas	17 a 21/12/2012	Atividades de observação nas escolas.
Reorganização das atividades	22/12/2012	E13 – Avaliação da participação dos alunos na etapa de observação. E14 – Exposição sobre objetivos do ensino de português conforme PCN de Ensino Fundamental. E15 – Produção de relato escrito sobre a etapa de observação.
Elaboração dos projetos	02/01/2013	Orientação geral à turma para elaboração dos projetos de ensino.

de ensino	03/01/2013	Orientação à dupla de alunos LO e AD. ⁷⁹ E16 – Orientação à dupla de alunas RU e SH. E17 – Orientação à dupla de alunas CE e RO. E18 – Orientação à dupla de alunas AL e GI. E19 – Orientação à dupla de alunas AP e MC.
	04/01/2013	E20 – Orientação à dupla de alunas MP e DB. E21 – Orientação à dupla de alunas LU e SA. E22 – Orientação à dupla de alunas LA e THA. E23 – Orientação à dupla de alunas GR e JE. E24 – Orientação à dupla de alunas JO e MB. E25 – Orientação ao aluno GL.
	05/01/2013	Entrega dos projetos de ensino.
Estágio de regência nas escolas	07 a 11/01/2013	Atividades de regência nas escolas.
Reorganização das atividades	14/01/2013	E26 – Avaliação preliminar do projeto de ensino e da regência. E27 – Orientações para a apresentação dos relatos de experiência. E28 – Exemplificação de atividades e instruções.
Apresentação dos relatos de experiência	15/01/2013	E29 – Relato da dupla de alunas DB e MP. E30 – Relato da dupla de alunas LA e THA. E31 – Relato da dupla de alunas CE e RO. E32 – Relato da dupla de alunas ED e NA. E33 – Relato da dupla de alunas GR e JE.
	16/01/2013	E34 – Relato da dupla de alunas LU e SA. E35 – Relato da dupla de alunas RU e SH. E36 – Relato da dupla de alunos LO e AD. E37 – Relato da dupla de alunas AL e GI. E38 – Relato da dupla de alunas JO e MB.
	17/01/2013	E39 – Relato do aluno GL. E40 – Relato da dupla de alunas RA e FE. E41 – Relato da dupla de alunas DS e EU. E42 – Relato da aluna AP. E43 – Encerramento da disciplina.

O trabalho de ensinar/formar se estrutura, pois, em três eixos: na transmissão de saberes de que os estudantes precisam se apropriar para ter o *que* ensinar (os conteúdos sobre os gêneros do discurso a serem selecionados como objetos de ensino); na disponibilização de instrumentos para orientá-los sobre *como* ensinar (o projeto de ensino, o modelo didático do gênero e a sequência didática); e na mediação tanto do processo de inserção dos estagiários nas práticas de ensino de

⁷⁹ Não acompanhamos a sessão de orientação à dupla formada pelos estagiários LO e AD nem pudemos registrá-la em áudio ou vídeo. Por essa razão, embora seja mencionada no quadro, já que faz parte das atividades que conformaram a sequência de ensino, não constitui um episódio.

língua materna quanto da reflexão a partir das experiências vivenciadas no campo escolar.

Para desenvolver seu trabalho e fazer acontecer o estágio, a professora precisa lidar com injunções de diversas ordens, relacionadas a fenômenos gerados tanto no âmbito da conjuntura institucional local quanto nas esferas mais amplas dos campos da educação superior, da formação de professores e das instituições escolares. A seguir, apresentaremos a discussão dos fenômenos que emergiram a partir da descrição e análise dos dados de nossa pesquisa.

3.1.2 O tempo institucional e o tempo da formação: dois tempos diferentes

A elaboração de um cronograma de atividades no âmbito do plano de curso de uma disciplina é uma tarefa comum entre professores universitários. Tal ferramenta ilustra a necessidade que os professores têm de organizar seu trabalho com os alunos em função de uma temporalidade que consideramos se aproximar do chamado *tempo escolar*, a forma de estruturação temporal do ensino institucionalizado que caracteriza fortemente a *organização escolar*, tal como a definem os estudiosos Tardif e Lessard (2007). Essa estruturação temporal obriga os professores a seguir um “ciclo coletivo e abstrato, que não depende nem da rapidez nem da lentidão do aprendizado dos alunos”, reproduzindo, em grande medida, “o universo do mundo do trabalho”, ao mergulhar professores e alunos em um mundo “onde tudo é medido, contado e calculado abstratamente” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 75). Como uma convenção social e de ordem administrativa, o tempo escolar impõe-se aos indivíduos como “um tempo forçado” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 76), porque dividido em durações específicas que devem ser ocupadas por atividades predeterminadas e contínuas. Essa temporalidade se impõe ao trabalho dos professores de tal maneira que eles se veem continuamente frente ao desafio de ajustar temporalidades diferentes: o tempo escolar, que segue ritmos de aprendizagem coletivos e institucionais invariáveis, e o tempo da aprendizagem dos alunos, que varia conforme os indivíduos e os grupos (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 76).

Embora as reflexões desses autores tematizem o contexto escolar de ensino e saibamos que existem, entre este e o ensino superior, várias diferenças consideráveis, consideramos que a lógica subjacente à noção de temporalidade escolar tal como a definem pode ser comparada às formas de gestão do tempo do ensino na universidade, que passaremos a designar *tempo institucional*.

Pensar o tempo institucional implica pensar a lógica da gestão administrativa. Bernard Charlot (2005) nos auxilia a definir essa lógica em relação ao trabalho docente. O pesquisador explora a hipótese de que há “universais da situação de ensino”, ou seja, “características que estão relacionadas à própria natureza da atividade e da situação de ensino”, que independem das especificidades sociais, culturais e institucionais dessa situação (CHARLOT, 2005, p. 75). Um desses universais diz respeito ao fato de que o professor realiza o seu trabalho sob o controle de uma instituição, estando, pois, submetido a uma condição invariável: “a instituição gere”. E por mais variadas que possam ser as formas de gestão, há sempre uma constante: “ela gere”. A gestão se sustenta em uma lógica baseada na objetividade e na racionalidade técnica: “Gerir é prever, organizar, racionalizar, categorizar, submeter a critérios homogêneos” (CHARLOT, 2005, p. 78). Já o ato de ensino, por sua natureza, pressupõe outra lógica. A compatibilização entre essas diferentes lógicas impõe-se, pois, aos professores como um desafio importante ao seu cotidiano de trabalho.

Tendo em vista a forte influência que a estruturação temporal do ensino institucionalizado (em sua lógica administrativa) exerce sobre o trabalho docente, bem como a relevância de que se revestiu para as práticas da professora formadora, consideramos ser esta uma categoria importante para a sua análise.

Na situação de ensino que acompanhamos em nossa pesquisa, a professora precisa gerir as atividades de formação de modo a ajustá-las ao curto tempo disponibilizado pela faculdade para a oferta da disciplina e às atividades previstas no calendário das instituições escolares. Que implicações essa injunção traz à esfera didática de seu trabalho? Como ela compatibiliza o tempo institucional e o tempo da formação? O que faz para conciliar os diferentes ritmos e rotinas dos campos escolar e acadêmico?

3.1.2.1 A gestão burocrática do tempo institucional afetando o tempo da formação

A injunção temporal requer que a professora formadora realize acomodações em vários aspectos de sua ação junto à turma 2010, afetando desde o planejamento de ensino até o desenvolvimento das atividades ao longo do estágio. Em vista disso, discutiremos, nesta parte do texto, os modos como a gestão burocrática do tempo institucional afeta o tempo da formação.

O planejamento de ensino

Ao elaborar o seu planejamento para o segundo nível de estágio junto à turma 2010, a professora formadora toma algumas decisões de modo a adequar as atividades definidas para essa etapa da formação ao tempo prescrito para a realização da disciplina.

Assim, embora organize sua ação em função da ementa adotada, a docente a redimensiona, em função da injunção temporal. A ementa⁸⁰ prevê a produção de planos de estágio pelos estudantes, no entanto, ela decide não solicitar a sua elaboração. Leva em conta o fato de os estudantes já terem construído uma noção sobre esse texto no primeiro nível de estágio e, principalmente, o volume de trabalho — e consequentemente de tempo — demandado pelas orientações aos alunos no processo de elaboração dos planos de estágio. Como no segundo nível de estágio os estudantes realizam a regência de classe, para a qual produzem projetos de ensino, ela opta por manter apenas este último:

(1) Excerto de entrevista (13/12/2012_Entrevista 1)

[...] pra essa turma eu RETIREI... por quê? porque você éh... não basta você dizer pro aluno fazer... você tem que pegar o texto dele... revisar... devolver pra ele reescrever... isso tudo é uma quantidade grande de trabalho... e:: [...] e vai ter que trabalhar em cima do projeto de ensino... ou eu faço uma coisa ou eu faço outra... então eu retirei... como eu já tinha feito essa discussão no primeiro nível... aqueles que que:: que aproveitaram aproveitaram... aqueles que não

⁸⁰ A ementa consta no plano de curso elaborado pela professora, que disponibilizamos no Anexo B.

aproveitaram... receberam com os comentários com as observações... [...] mas enfim... pra este momento eu retirei o o:: o plano de estágio... pra que a gente possa trabalhar com o plano de ensino/ o projeto de ensino

A ação de adaptar a ementa remete a um dos aspectos que caracteriza o trabalho docente: os ajustamentos e transformações dos currículos no plano das práticas de ensino. A esse respeito, Tardif e Lessard (2007) postulam:

As relações dos professores com os objetivos e programas escolares é fundamentalmente uma relação de trabalho, de cujo quadro eles se apropriam e cujos instrumentos eles modificam. Enquanto instrumentos de trabalho, os programas são “trabalhados” pelos professores; eles os modelam e ajustam conforme a necessidade dos alunos, da situação pedagógica, bem como de sua experiência, suas preferências e seus valores pessoais (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 222).

Como as reflexões desses estudiosos enfocam o trabalho docente na educação básica, é necessário examinar essa constatação em relação ao contexto da educação superior, tendo em vista os diferentes papéis exercidos pelos professores de cada nível de ensino em relação ao currículo. Diferentemente dos professores dos ensinos fundamental e médio, que, conforme assinalam Tardif e Lessard (2007, p. 78), podem ser considerados “um corpo de executantes”, por não participar da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes considerados necessários à formação dos seus alunos, os docentes universitários podem ser considerados conceptores e gestores, por poderem participar da constituição e da avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos e, assim, dos seus currículos, podendo intervir no projeto de formação profissional dos estudantes.

No caso dos professores da educação básica, o trabalho curricular se organiza principalmente “em função das tarefas diárias, dos acontecimentos semanais e anuais e da avaliação da carreira” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 220). Em outros termos, os programas curriculares são ajustados ou transformados segundo exigências percebidas na própria atividade dos professores, na realidade das situações vivenciadas em classe e da experiência adquirida (ibidem, p. 221). Esses fatores também influenciam o trabalho dos professores do ensino superior sobre os currículos, no plano das ações didáticas. Mas estes docentes podem atuar sobre os currículos em outro plano: no de sua concepção. Nesse aspecto, consideramos que a adesão a um campo disciplinar — e, conseqüentemente, as

concepções e os métodos que o definem — é um fator preponderante no trabalho curricular que realizam. Assim sendo, esse trabalho não se resume a uma ação na esfera de sala de aula, mas também se concretiza na modificação dos programas. Na situação vivenciada pela professora formadora, o processo de transformação das ementas dos estágios gera uma mudança concreta no PPC, já que o trabalho com essas ementas integrou o processo de revisão e de reelaboração do antigo projeto, visando a implementação de um novo. E, nesse processo, as concepções e os métodos advindos do campo disciplinar a que aderiu fundamentaram suas intervenções.

A injunção temporal determina, também, a decisão da professora em delimitar os conteúdos a serem enfocados como objetos de ensino pelos estagiários em suas atividades de regência de classe. Conforme previsto no plano de curso, eles devem escolher um dentre os três gêneros do discurso lá indicados: notícia, carta de leitor e seminário escolar.

Uma das tarefas centrais do professor orientador de estágio reside na gestão da orientação aos estagiários, já que, como aponta França (2011, p. 121), “esse momento particular da vida do futuro professor necessita ser acompanhado de forma sistemática”. Esse acompanhamento configura-se como um trabalho de orientação contínua dos licenciandos, durante o planejamento, a realização e a avaliação das atividades de estágio. Para avaliar a demanda de trabalho e de tempo requeridos desse professor precisamos, pois, considerar a quantidade de alunos a orientar. Na opinião de Silva (2012, p. 161), as boas condições para o trabalho com disciplinas de estágio pressupõem, entre outros fatores, um número reduzido de alunos por turma.

Na conjuntura em que atua, no entanto, a professora formadora precisa lidar com um número elevado de alunos⁸¹, desde que assumiu as primeiras turmas de estágio⁸² e, a cada nova experiência, ela cria novas estratégias para administrar

⁸¹ No Curso de Letras da UFPA em Bragança, a média é de 40 alunos por turma, sendo que na turma 2010, devido a ocorrências de abandono de curso e desnivelamento, esse número baixou para 29 alunos, tendo concluído o segundo nível de estágio 27 deles.

⁸² Entre 2011 e 2012 a professora formadora participou de reuniões com outros professores que costumam ministrar estágios nas licenciaturas ofertadas no *Campus* de Bragança, no âmbito das discussões para elaboração da regulamentação dos estágios na instituição. Entre outros fatores, discutiu-se a definição do estatuto do estágio — disciplina ou orientação —, o que afeta diretamente o número de alunos por professor. A professora

esse problema. Na primeira experiência, ela deixa os estagiários livres para escolher os objetos de ensino, sendo que a tendência da maioria deles é focar tópicos da gramática tradicional em seus projetos de ensino. A profusão de projetos muito diferentes entre si causou-lhe dificuldades em função da carga de trabalho daí decorrente. Na turma seguinte, limita o enfoque aos gêneros do discurso, mas a variedade de gêneros também acarreta uma demanda muito grande de trabalho. Sendo que, com essas turmas, a oferta das disciplinas ocorria ao longo do semestre. Na turma 2010, devido à restrição temporal, a docente opta por reduzir as opções dos estagiários. Assim, ao tomar para si a tarefa de delimitar o eixo do conteúdo dos projetos de ensino, a professora formadora procura administrar a carga de trabalho proveniente da quantidade de projetos a orientar, e, conseqüentemente, de tempo demandado nessa tarefa.

A docente também leva em consideração que para poder orientar os projetos dos estudantes, ela precisa não apenas dispor de, mas também ter conhecimento sobre os referenciais teóricos relacionados aos gêneros selecionados como objetos de ensino. Deixar os estudantes livres na escolha do gênero a ser focado poderia demandar a necessidade de pesquisar outras fontes não só para fundamentar os estagiários, mas também a si mesma. E ela dispunha de textos já utilizados com outras turmas para os três gêneros indicados, o que inclui um capítulo de sua Dissertação de Mestrado. Esses textos são disponibilizados à turma, no material fotocopiado e fornecido para reprodução. São fornecidos, para cada gênero, três textos enfocando sua descrição e, em alguns casos, também propostas de ensino. Com essa ação, ela calcula que o tempo que seria despendido pelos estagiários na busca da base teórica para o conhecimento dos gêneros pode ser investido na leitura dos referenciais fornecidos.

A professora prevê, ainda, conforme o cronograma da disciplina que consta no plano de curso, a abordagem de cada um dos gêneros nas aulas iniciais, por meio de exposições orais. Nessas aulas, também estão previstas exposições orais sobre as noções de modelização didática de gêneros e sequência didática, necessárias à elaboração dos projetos de ensino, conforme o arcabouço teórico-metodológico adotado (ver 3.1.1). Portanto, além de disponibilizar à turma os

formadora é favorável à segunda opção, tendo em vista a melhoria das condições de acompanhamento aos estagiários.

conteúdos de ensino, a professora formadora procura fornecer um conjunto de dispositivos didáticos para guiar o como ensinar. Dessa forma, procura assegurar a viabilidade da orientação e garantir a inserção dos estagiários no exercício formativo da prática docente.

A inserção preliminar no campo escolar

Se a injunção temporal demanda acomodações já no âmbito do planejamento de ensino, de que modos afeta o desenvolvimento das atividades de estágio, no âmbito da inserção dos estagiários no campo escolar?

A inserção dos licenciandos nas escolas para a realização das atividades de estágio implica o desafio de conciliar os diferentes calendários dos campos acadêmico e escolar, com seus ritmos, hábitos e rotinas próprios. Desafio enfrentado por muitos programas de formação de professores, como apontam Pimenta e Lima (2012, p. 104-105) e com o qual a professora formadora e os estudantes precisam lidar. Os diferentes ritmos se evidenciam, de saída, pelas formas de organização do tempo objetivo: na escola, os períodos letivos são anuais, já na universidade, em geral os períodos são semestrais, sendo que, na UFPA, o calendário se organiza em quatro períodos letivos por ano.

Já na primeira aula da disciplina, essa questão emerge na interação, a partir da apresentação do cronograma de atividades à turma. A professora, percebendo a preocupação dos estudantes e considerando que, pela experiência vivenciada no primeiro nível de estágio, eles já conheciam a dificuldade de conciliar os tempos da academia com os das escolas, abre espaço para discutirem como poderiam lidar com isso. Na discussão que se instaura, os alunos apontam as dificuldades para realizar as atividades nas escolas e a professora procura mostrar-lhes a necessidade de encontrarem juntos meios de superá-las: “vamos precisar encontrar uma forma de fazer isso se tornar possível”. Não podendo contar com um setor de coordenação de estágios que viabilize a inserção dos estagiários nas escolas e tendo em vista o tempo curto de que dispõe, a docente solicita aos estagiários a sua colaboração no sentido de contatar as escolas e os prováveis professores supervisores do estágio:

(2) Excerto de aula (13/12/2012_Episódio 3_Vídeo a: 42min.05s — 44min.08s)

P: nós temos aqui três problemas... GRAVES... ((enquanto fala, movimentando-se pela sala)) o primeiro... que escola vocês vão trabalhar? nós não temos tempo pra correr atrás dessa escola... então são vocês que a gente tá/ eu queria pedir que VOCÊS fizessem êh êh esse contato... localizassem a escola... DE PREFERÊNCIA quando a gente já tem um professor que a gente tem um bom relacionamento... ou porque é um parente ou porque é um amigo que já trabalha naquela escola e que pode te receber... que seja mais acessível... isso vai facilitar... porque se a gente tiver ainda que correr por meio dos procedimentos legais pra localizar essa escola... e aí você vai chegar lá o professor tá de cara fechada... não quer facilitar as coisas... tudo tudo vai ficar muito difícil e a gente não vai conseguir êh êh dar conta do cronograma no período que nós temos... a gente não tem como antes que a gente tinha de MAR::ÇO A JUNHO... então você tinha um período de flexibilida::de que você poderia êh ir se adequando ao tempo da escola... agora não dá... agora o TEMPO QUE NÓS TEMOS É ESTE... e ainda caiu no final de ano... que a gente tem aqui período de natal é quebrando a nossa sequência... e depois o período de recuperação das escolas... então como é que a gente vai fazer? A PRIMEIRA COISA

FE: [(ei professora) () o calendário do próximo semestre por favor não coloque o outro o:: de regência de novo em junho... porque aí fica difícil () coloca lá (se é) de estágio eles deveriam imaginar que esse período as escolas não estão em aula

P: pois é:: mas imagina você que tem as turmas () e as turmas que só estudam no período de férias? ((uma aluna fala algo simultaneamente a professora, mas o áudio fica incompreensível)) não tem as turmas que só estudam no período de férias? pois é... ((algumas alunas conversam entre si)) então... a primeira coisa... eu queria que vocês negociassem esse esse contato com o professor... [...]

O desencontro entre os calendários da universidade e das escolas constitui um problema de difícil solução no campo investigado. Há vários fatores que interferem na administração da oferta de disciplinas no Curso, como a necessidade de alocar a carga horária dos professores conforme suas disponibilidades, a articulação entre a demanda de oferta de disciplinas por turma e o Plano Individual de Trabalho (PIT) dos docentes, os atrasos no calendário, entre outros, o que torna essa tarefa bastante complexa em termos administrativos. De qualquer forma, a questão levantada pela aluna FE remete a uma prática comum desse campo, cujas singularidades contextuais nem sempre possibilitam que as especificidades dos estágios, as quais demandariam a adequação do período de sua oferta ao calendário escolar, sejam consideradas.

Se a injunção da conjuntura, em relação a esse aspecto especificamente, não é passível de modificação, resta à docente e aos estudantes encontrarem meios de contorná-la. Alguns alunos realizam o contato com escolas, conforme proposto pela

professora, sendo que a maioria deles encontra dificuldades em fazê-lo. Assim, a docente precisa se incumbir da tarefa. Ela visita cinco escolas e consegue articular a inserção de todos os estudantes para a realização do estágio.

No entanto, os dias previstos para a oferta da disciplina não constituíam, no calendário escolar, um período propício à efetivação do estágio. As escolas estavam vivenciando o final do ano letivo, caracterizado pela realização de avaliações e recuperações, além de confraternizações e do recesso devido às festividades natalinas e de ano novo.

Conforme o cronograma da disciplina, está prevista uma semana para a realização das atividades de observação nas escolas. Para otimizar esse apertado cronograma, a professora orienta os estagiários a permanecer o máximo de tempo possível nos campos de estágio, devendo lá estar todos os dias da semana e em todos os horários das aulas, não apenas durante as de Língua Portuguesa. Apesar de ser período de avaliações, ela os instrui para que participem da realização das provas, auxiliando os professores e observando o comportamento dos alunos e a rotina escolar nesse período. Dessa maneira, os licenciandos poderiam manter contato com as turmas nas quais realizariam o estágio e, assim, poderiam conhecê-las, o que auxiliaria a preparação para a etapa de regência de classe. Orienta também que fiquem nas escolas mesmo após as provas, aproveitando para observar o seu funcionamento. A ideia é que eles realizem uma observação participante. Propõe ainda que nesse período, cada dupla de estagiários contate o professor de Língua Portuguesa para solicitar-lhe que ceda as aulas da semana seguinte para a realização da regência.

Para a formadora, a etapa do estágio compreendida como período de observação é crucial tanto na preparação para a inserção na prática de ensino na etapa posterior, de regência de classe, quanto no plano mais amplo da formação profissional dos estagiários. No primeiro nível de estágio com a turma 2010, antes da inserção dos licenciandos nas escolas, ela desenvolveu um trabalho de fundamentação teórica, visando a uma análise crítica fundamentada da realidade observada:

(3) Excerto de entrevista (31/07/2013_Entrevista 3)

[...] eu sempre gosto de discutir com eles antes as concepções de estágio... e essas questões a respeito do trabalho docente porque eu acho que isso dá base
--

pra quando ele chega lá... que ele vai observar... e aí ele vai com aquela instrução a respeito do que observar... pra que ele não fique no julgamento... naquele julgamento superficial né? que é o da da... da denúncia... aquele de acusação... mas que ele faça aquele exercício de tentar enxergar além disso... de tentar compreender além do do... do que é visível... transparente ali [...] a ideia é fazer deste estágio não apenas um momento de aplicação teórica... não apenas um momento da prática... da vivência da prática no sentido de olhar o que se faz... o que o outro faz lá e apreender o outro como modelo... mas no sentido de fazer deste momento um momento de reflexão acadêmica... de reflexão teórica... de eu APRENDER um pouco mais a respeito deste campo de estágio... À LUZ das reflexões teóricas

As crenças da professora a respeito da importância desse momento de aproximação dos estagiários ao seu futuro campo de atuação profissional se coadunam com os postulados de Pimenta e Lima (2012, p. 45), sobre o papel dos professores orientadores de estágio, junto aos alunos, nessa “apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias”. Mas para que essa apropriação se efetive nessas bases, a realização da observação requer um tempo longo de imersão no campo de estágio. Sem controle sobre a injunção temporal, a professora procura lidar com o problema no plano da relação pedagógica imediata, contando com o melhor aproveitamento possível do período por parte dos estudantes.

Para acompanhar as atividades de observação, a docente, munida de uma planilha contendo a distribuição das duplas de estagiários⁸³ por escola e por data, realiza visitas diárias às escolas. O objetivo é verificar a participação dos estagiários, sua frequência, os modos de interação com as turmas e com os professores supervisores, bem como auxiliá-los em caso de alguma dificuldade. No entanto, o período de permanência dos estudantes nas escolas torna-se ainda mais reduzido do que o previsto, devido às festas de confraternização entre seus professores e funcionários, que encurtam a semana letiva.

Conforme podemos depreender a partir das referências feitas pelos estagiários, durante os encontros de orientação para elaboração dos projetos de ensino e também durante os relatos de experiência, o contato com as turmas, embora breve, permite-lhes traçar um perfil geral dos alunos. Já o contato com os professores de Língua Portuguesa ocorre de modo superficial, não sendo possível a

⁸³ A professora formadora costuma dividir as turmas de estágio em duplas de trabalho, mas, caso alguns estudantes prefiram, podem desenvolver suas atividades individualmente.

todas as duplas observarem suas práticas em sala de aula. Em geral, esse contato acontece por meio de conversas rápidas, em que as duplas solicitam o espaço de suas aulas para a regência, informam sobre sua proposta inicial de ensino e são informados sobre a programação desses professores. Algumas duplas, por não conseguirem contatar os professores durante esse período, procuram-nos em outros momentos.

A elaboração dos projetos de ensino

Concluída a etapa de observação, a preparação para a regência de classe demanda a elaboração dos projetos de ensino. No planejamento, está previsto o acompanhamento dessa produção por meio de uma mediação mais direta, junto a cada uma das duplas. Conforme o cronograma da disciplina, três dias letivos são destinados às reuniões de orientação aos estudantes: 02, 03 e 04 de janeiro, logo após o recesso de final de ano. A proposta da professora é que eles aproveitem esse recesso para produzir uma primeira versão dos projetos, que serviria de base para as orientações, assim, partindo do esboço apresentado, ela poderia fazer suas contribuições. Considerando, no entanto, que no dia 05 de janeiro eles deveriam entregar a versão final para, no dia 07, iniciarem as atividades de regência, o processo de produção dos projetos, em termos das intervenções efetivas por parte da docente e das reelaborações dos trabalhos pelos alunos, fica resumido a esse período⁸⁴.

Durante os encontros de orientação, a professora identifica algumas dificuldades iniciais com a produção dos projetos. O trabalho de orientar se volta, pois, para a resolução dos aspectos considerados problemas ou lacunas, tanto do ponto de vista da estrutura textual, sendo observada a conformidade do esboço apresentado com a estrutura composicional proposta no esquema fornecido à turma e com os parâmetros de um trabalho acadêmico, quanto na perspectiva didático-pedagógica, sendo observada a conformidade dos projetos com a abordagem teórico-metodológica adotada, bem como sua aplicabilidade na etapa da regência

⁸⁴ As reuniões de orientação ocorrem efetivamente nos dias 03 e 04 de janeiro, pois no dia 02 a professora se ausenta devido a um problema de ordem familiar. Como cada reunião dura entre 50 minutos a uma hora, para atender a todas as duplas, ela estende seu trabalho ao horário da tarde.

de classe. Nessa segunda perspectiva, as dificuldades mais recorrentes estão relacionadas à produção do modelo didático do gênero e da sequência didática, além do planejamento de ensino.

Para trabalhar a dificuldade dos estudantes em produzir o modelo didático do gênero, a professora recorre ao esquema, propondo-lhes que se guiem pelas instruções lá elencadas e releiam os textos de fundamentação teórica sobre o gênero selecionado para ensino. Em alguns casos, também fornece explicações sobre características do gênero. Já em relação à sequência didática, a estratégia geralmente adotada consiste em uma orientação mais minuciosa, abordando cada item que a compõe, visando à reestruturação da proposta apresentada pelos alunos. A partir das discussões com as duplas, também apresenta sugestões de atividades e de recursos didáticos, propõe readequações em função do tempo disponível para a regência, do perfil da turma e das condições da escola campo de estágio.

Por sua vez, as dificuldades iniciais dos estagiários com a elaboração do planejamento de ensino manifestam-se principalmente na proposição de objetivos, tanto os objetivos gerais para o projeto de ensino, quanto os específicos, para as atividades propostas na sequência didática. Algumas duplas confundem objetivos com justificativa, outras não distinguem entre objetivos gerais e específicos, ou entre objetivos e atividades, outras ainda sequer conseguem elaborar seus objetivos. Há casos em que os objetivos são focados nos próprios estagiários — descrevendo o que pretendem fazer e não que competências e habilidades intencionam desenvolver nos alunos. Assim, durante as orientações, a docente procura explicitar em que consistem e como elaborar objetivos didático-pedagógicos. Propõe ainda que os estudantes consultem os PCN de Língua Portuguesa como meio para auxiliar a sua elaboração e, em alguns casos, direciona a refacção dos objetivos propostos de modo mais específico, como ilustramos no excerto abaixo:

(4) Excerto de aula (04/01/2013_Episódio 20_Vídeo a: 33min.51s — 35min.50s)

P: atividades... discussão sobre o gênero... distribuição dos temas e divisão das equipes... eu acho... ((lê com atenção o texto)) eu acho que isso aqui é é... é atividade... distribuição dos temas e divisão das equipes... organização... não tá parecendo muito com objetivo... é este o objetivo?... quais são os objetivos que tu queres que os alunos tenham quando você... apresenta a proposta?

DB: aí aqui nos objetivos a gente coloca mesmo o que a gente vai passar pra eles... das das... éh::

MP: (nos dias em que)...

DB: não só coloca assim presentificação do gênero... (tem que colocar mais coisa)

P: [é... eu acho que isso daqui ele entra aqui... por exemplo essa presentificação do gênero na verdade ela está aqui... ((aponta para uma coluna em tabela do texto das alunas))

MP: (a gente vai mostrar)

P: [né? junto com a discussão sobre o gênero... presentificação do gênero... e discussão... presentificação e discussão sobre o gênero... o gênero seminário... ((as alunas acenam afirmativamente)) quais são os teus objetivos?

DB: aí a gente pode colocar o que a gente quer mostrar do gênero

P: [O QUE É QUE... não... o que você quer mostrar não... o que você quer que o aluno/ que ação você quer que o alu/ ação cognitiva você quer que o aluno construa... desenvolva... o que você quer...

MP: sobre o gênero

P: que os alunos adquiram quando você realiza esta atividade?... aqui o objetivo é... o que você quer desenvolver nos alunos com esta atividade... ao presentificar e discutir a respeito do gênero seminário... o que você quer que os alunos façam?... que ação você quer que seja desenvolvida neles?... ((as alunas acenam afirmativamente)) né? você quer que ele construa... promover nos alunos uma representação a respeito do gênero?... motivar os alunos para apre/ a a... aceitação da proposta? o desenvolvimento da proposta?... ((DB acena afirmativamente e MP faz anotações)) né isso?

As dificuldades dos estagiários com a elaboração de objetivos parecem estar relacionadas também com a questão da definição dos objetos de língua a ensinar, no âmbito do gênero do discurso focado no projeto de ensino. A imprecisão dos objetos a serem ensinados conforme o gênero selecionado conduziria à dificuldade em delimitar que competências ou habilidades poderiam ser desenvolvidas nos alunos e, assim, à dificuldade em propor os objetivos de ensino. O excerto abaixo, transcrito do registro de outro momento das orientações à elaboração dos projetos de ensino, ilustra essa questão:

(5) Excerto de aula (04/01/2013_Episódio 24_Vídeo c: 20min.41s. — 22min.26s.)

P: aí você vai falar um pouquinho aqui... “() o objetivo que se pretende atingir (justamente) é mostrar a importância para os alunos da necessidade de ler textos... analisar textos e produzir textos constantemente”... ((lendo o projeto da dupla)) olha... o teu objetivo... os objetivos... eu quero os objetivos didáticos... “os pcns indicam os gêneros discursivos como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino... todo texto () determinado gênero em função das intenções comunicativas”... eu quero os objetivos a partir daqueles objetivos lá dos pcns já que vocês estão meio perdidos aqui... quais são os teus objetivos didáticos? quais as competências e habilidades que você quer desenvolver nos alunos?

considerando as dificuldades que ele tem e o ensino do gênero que você está propondo... esses objetivos aqui ele não... você diz assim... “mostrar a importância aos alunos da necessidade de LER textos”... quer dizer... você quer que ele APRENDA que “ler textos... analisar textos e produzir textos constantemente” é importante... é esse o teu objetivo?... você quer que ele... mudar os valores dele? o modo como ele percebe os textos?... a avaliação que ele faz de textos?... ou você quer desenvolver uma competência? uma capacidade linguístico-discursiva nele?

MB: também

P: também não... é isso que tem que ser... você precisa definir qual é essa competência... quais são essas habilidades que você quer desenvolver a partir do gênero notícia... e você só vai identificar isso se você for procurar lá no referencial que eu dei pra você... já que vocês estão perdidos aqui

JO: humhum

((a aluna MB faz anotações))

P: vão olhar lá... se não não é ensino de língua materna... entendeu?

Ainda quanto ao planejamento de ensino, umas poucas duplas apresentam sua proposta inicial no formato de um plano de aula e não no de um projeto de ensino. Nesses casos, a professora instrui os estagiários a elaborar as partes do projeto conforme indicações contidas no esquema e acrescentar o modelo didático do gênero. A partir desse esboço inicial, procura também indicar o que poderia ser aproveitado para a sequência didática. Por sua vez, a maioria das versões iniciais dos projetos não apresentam planos de aula. Tendo em vista as dificuldades identificadas durante as orientações e o pouco tempo disponível, as contribuições da docente focam a construção dos projetos em si, não lhe sendo possível acompanhar o processo de produção de planos de aula, nem de atividades, exercícios e outros instrumentos didáticos que compõem o planejamento das práticas de ensino. De todo modo, ela solicita que os estagiários os produzam e anexem aos projetos.

A regência e sua avaliação

Na etapa de regência de classe, a professora realiza visitas diárias às escolas, para acompanhar as atividades dos estagiários. Nessas visitas, ela procura verificar sua frequência, observar suas práticas em sala de aula e, ao perceber que estão com dificuldades, quando possível orienta-os ali mesmo ou propõe que a procurem em outro horário. Munida de uma planilha com a distribuição das duplas

por escola, data e horário das aulas, e de cópias dos projetos de ensino de cada dupla, assiste parte das aulas ministradas pelos estudantes, faz anotações sobre seu desempenho e eventualmente conversa com os professores supervisores a respeito das práticas observadas.

Com base nesse acompanhamento, logo após a regência de classe, a professora apresenta uma avaliação preliminar das práticas dos licenciandos. Aponta, então, de um ponto de vista técnico, os aspectos considerados como falhas dos estagiários, em relação aos projetos, bem como às aulas observadas. O objetivo dessa avaliação⁸⁵ é chamar sua atenção para esses aspectos, para que na regência seguinte possam melhorar seu planejamento e sua ação em sala de aula. Trata-se de uma avaliação geral, visando a que o grupo reflita sobre as questões apontadas, ficando a avaliação específica de cada dupla para o momento dos relatos de experiência.

No que diz respeito aos projetos de ensino, as falhas identificadas pela professora estão relacionadas principalmente ao planejamento de ensino: sequências didáticas incompletas, considerando que, na sua estruturação, cada um dos módulos que a compõem deve prever o conteúdo, o objetivo, a atividade, os recursos materiais e o tempo de duração; ausência de objetivos didáticos ou objetivos inespecíficos em relação às competências a serem desenvolvidas nos alunos; conteúdos de língua materna não delimitados.

As dificuldades recorrentes dos estagiários com o planejamento de ensino reencontram, em certa medida, alguns dos resultados alcançados em uma experiência de formação de professores do ensino fundamental realizada como parte das atividades de um projeto de pesquisa aplicada coordenado por Rojo (2001). Um dos momentos dessa experiência consistiu na elaboração de um projeto de ensino em torno do gênero artigo de opinião, organizado em duas etapas: a descrição do gênero e a sua modelização didática⁸⁶. Segundo a pesquisadora, a principal dificuldade dos docentes foi a modelização didática, ou seja, “a seleção de

⁸⁵ A professora elabora um texto em que elenca os aspectos avaliados. Disponibilizamos esse arquivo no Anexo D.

⁸⁶ A noção de modelização didática adotada por Rojo (2001) se baseia na proposta da equipe de Didática de Língua Materna da Universidade de Genebra, em particular, dos pesquisadores Dolz, Schneuwly e De Pietro (1998), que consiste, grosso modo, na “construção de um modelo didático para o ensino de um dado objeto de conhecimento” (ROJO, 2001, p. 318).

o quê e como ensinar” (ROJO, 2001, p. 328). Destacou-se, no projeto de ensino resultante da experiência, a “visível ausência de ensino” e a “hipervalorização da alimentação temática” (ibidem, p. 330). Para a estudiosa,

Os resultados dessa experiência de formação mostram que, no processo de aprendizagem do professor, um dos pontos de estrangulamento é o momento da modelização didática, ao qual a tradição cristalizada das práticas didáticas impõe sérios obstáculos (ROJO, 2001, p. 318).

Os resultados da experiência possibilitaram à estudiosa perceber que um dos gargalos no processo de formação de professores repousa na dimensão didática dessa preparação. Nesse sentido, os programas de formação docente precisam preparar os candidatos a professores para planejar seu ensino, o que significa, entre outros aspectos, saber detectar as necessidades dos alunos e, tendo como alvos essas necessidades, saber elaborar ações visando saná-las, saber selecionar aspectos pertinentes do objeto de ensino que devem ser enfocados, saber utilizar materiais e suportes adequados às ações previstas, saber que tipo de organização interativa (atividade em grupo ou individual, exposição oral, trocas de atividades entre os alunos etc.) é exigido conforme a atividade didática planejada.

Na ocasião da avaliação preliminar, a professora também apresenta exemplos de atividades, enfocando sua formatação geral e o conteúdo das instruções, com a finalidade de mostrar aos estudantes a necessidade de cuidar da organização, da higiene e da clareza das questões propostas, tendo em vista que instruções vagas dificultam a resolução das tarefas pelos alunos. Mas, como questiona uma estudante, qual a utilidade dessas orientações nesse momento? Não deveriam ter acontecido antes da etapa de regência de classe, como coloca outra aluna? A resposta da professora a esses questionamentos sugere que ela calculava haver tempo para a produção dos planos de aula, com as respectivas atividades, e imaginava que os estagiários considerassem a prática dela como modelo: “O QUE EU IMAGINEI... de antece/ de antemão... era que... como a gente dá pra vocês tudo arrumadinho... vocês imaginassem que vocês precisassem também fazer esses exercícios arrumadinho” (Excerto de aula_14/01/2013_Episódio 28). Considera esse último aspecto uma falha sua, que pretende reparar com a próxima turma de estágio. E aponta o tempo curto como fator determinante da emergência desses problemas:

(6) Excerto de aula (14/01/2013_Episódio 28_Áudio c: 06min.18s — 07min.48s)

P: i::sso... pra você ver... NA VERDADE... ATÉ OS PLANOS DE AULA era pra gente fazer aqui... orientar... vocês preparavam... traziam... mas o nosso tempo não permite mais... agora está extremamente corrido... teve... nós tivemos por exemplo com a turma dois mil e oito... o estágio de ensino fundamental... a gente ainda conseguiu fazer isso... fizeram o projeto e me mostraram o plano de aula pra gente ver essas atividades... teve problema... nada é perfeito... mas só que o deles era assim... no decorrer do semestre... então a gente tinha o intervalo de uma semana pra outra... na outra semana eles tinham que trazer esse plano de aula... e aqui com vocês ficou de um dia pro outro... ficou extremamente corrido... o problema do ensino bloqueado é que ele reduz muito nosso... nossa possibilidade de (lidar) com o tempo... então eu concordo com vocês... muito mais do que com a questão da orientação... com a questão da elaboração desses planos de aula que era pra vocês terem feito... era pra ter mostrado... ANTES de ir pra sala de aula... era pra gente ter orientado isso... essas dificuldades... pra quando você fosse pra sala de aula... você já fosse com essas atividades todas anexadas em cada plano de aula... só que eu não sei como a gente vai conseguir fazer isso sem esse... esse TEMPO

A finalização do estágio ocorre com os relatos de experiência. Conforme as instruções prévias da professora, os estagiários deveriam relatar as experiências vivenciadas na etapa da regência de classe, descrever as dificuldades encontradas para realizar seus projetos de ensino e os modos como as solucionaram. A ideia é que os licenciandos partilhem as experiências e aprendam com elas, a partir das reflexões que suscitem, bem como das contribuições dos colegas. Nos dias das apresentações, a docente acompanha cada relato fazendo anotações em fichas de avaliação elaboradas previamente. Após cada apresentação, comenta e avalia a experiência relatada, abrindo também espaço para comentários da turma. Nessa avaliação, além de apontar os aspectos em que os estagiários foram bem sucedidos, identifica aqueles considerados problemáticos. As dificuldades comuns à maioria dos estagiários relacionam-se à modelização didática do gênero selecionado como objeto de ensino, ao desenvolvimento da sequência didática e/ou ao planejamento de ensino. A apreciação das experiências relatadas, tanto em seus aspectos positivos quanto negativos, é geralmente enriquecida por comentários em que a docente procura transformar as vivências em fonte de aprendizado, levando os licenciandos a refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, a profissão docente e o campo escolar.

Considerando que as principais dificuldades que emergem no processo de elaboração dos projetos de ensino são recorrentes durante o desenvolvimento das

práticas da maioria dos estagiários, é possível relacionar esse fato à injunção temporal? Com um cronograma tão apertado, seria possível aos alunos produzir as reelaborações necessárias de modo a focar essas dificuldades? E à professora formadora seria possível acompanhar esse processo, fornecendo o apoio necessário? Zabalza (2002, p. 200), ao abordar os aspectos que determinam a aprendizagem dos estudantes universitários, considera a relevância das condições em que ocorre o processo de aprendizagem, além do apoio por parte do profissional formador, bem como das capacidades, das habilidades e do interesse dos próprios alunos. Para o autor, “a aprendizagem também é produto da *prática* do aprendiz, do trabalho solicitado e das condições para realizá-lo” (ZABALZA, 2002, p. 200, grifo do autor). Nessa perspectiva, o tempo é um fator fundamental, já que “qualquer aprendizagem necessita de um processo demorado de *sedimentação*” (ZABALZA, 2002, p. 202, grifo do autor).

Além disso, trata-se da aprendizagem de saberes profissionais e, como Tardif (2012, p. 58) explica, “os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente”. Conforme o autor, o caráter temporal da aprendizagem desses saberes decorre do fato de que os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes específicas exigidas pelas situações de trabalho só podem ser adquiridas e dominadas nessas situações. Nessa perspectiva, o estágio é um componente da formação profissional que pode iniciar os futuros professores na aprendizagem desses saberes, desde que seja desenvolvido em condições adequadas, o que implica, entre outros fatores, disponibilidade de tempo. Mas se o tempo reduzido para o desenvolvimento do estágio pode ser apontado como um fator preponderante para a emergência das dificuldades dos estagiários, consideramos não ser o único.

Entendemos, com base em Pimenta (2011) que, para poder construir os saberes necessários ao exercício da docência, é imprescindível a articulação entre a experiência social acumulada pelos estudantes, os conhecimentos específicos da área de formação profissional e os conhecimentos didático-pedagógicos. Perguntamo-nos, então: em que outros momentos do Curso são trabalhados com esses alunos os saberes didático-pedagógicos? Essa tarefa talvez não devesse ser exclusiva da vivência nos estágios, podendo ocorrer ao longo da formação profissional docente. Perpassa, pois, a questão da organização curricular do Curso,

que discutiremos na subseção a seguir.

3.1.3 Organização curricular do Curso: fragmentação disciplinar

Como apontam Pimenta e Lima (2012, p. 33), os currículos dos cursos de formação de professores têm-se constituído em blocos de disciplinas isoladas entre si e sem conexão com o campo de atuação profissional dos futuros professores, o que denota uma relação de “contraposição entre teoria e prática” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 34). Esse quadro tem origem, conforme Tardif (2012, p. 235), na concepção tradicional da relação entre teoria e prática, que dominou e ainda domina as visões de formação docente das universidades em geral:

segundo essa concepção, o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas etc. Além disso, ainda segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação (TARDIF, 2012, p. 235).

A consequência desse modo de conceber a relação entre teoria e prática na organização curricular dos cursos de formação de professores consiste, como aponta o autor, na idealização de sua estrutura com base em lógicas disciplinares, funcionando, assim, por especialização e fragmentação, oferecendo-se aos alunos disciplinas de curta duração, que constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas, com pouco impacto sobre eles. E também em um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos assistem a aulas de disciplinas constituídas, em sua maioria, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois das ou durante as quais realizam estágios nos quais esses conhecimentos são aplicados (TARDIF, 2012, p. 241-242).

Em uma organização curricular fundamentada em tal concepção, perpetua-se uma visão redutora do estágio supervisionado, “identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33). Assim, como declara Silva (2012, p. 137), muitas vezes recai sobre as

disciplinas de estágio uma demanda por formação profissional ignorada nas disciplinas de natureza teórica ao longo do curso.

A reforma curricular constitui um primeiro passo para a superação da dissociação entre teoria e prática e da fragmentação disciplinar nas propostas de formação profissional docente. No contexto de nossa investigação, o processo em direção a essa tarefa iniciou-se com a revisão do antigo PPC (Resolução nº 3.593/2007) e a criação de um novo. No entanto, para a turma 2010, a estrutura curricular se baseia no antigo PPC, que, conforme apresentamos no capítulo anterior, não prevê uma articulação efetiva entre os componentes curriculares de conteúdos específicos, de práticas e de estágios. Sua organização pressupõe uma lógica disciplinar e aplicacionista, em que “o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas” (TARDIF, 2012, p. 271-272). De que maneira essa organização curricular afeta o trabalho da professora e a inserção dos licenciandos nas práticas de ensino por meio do estágio?

Conforme já abordamos, a elaboração dos projetos de ensino requer a produção de sequências didáticas. Contando com o conhecimento prévio desse procedimento por parte da turma, a professora prevê uma abordagem panorâmica dessa noção nas aulas iniciais da disciplina. No entanto, na primeira aula, durante a apresentação do plano de curso, ao perguntar aos estudantes se a conheciam, se tinha sido enfocada em uma disciplina anterior, eles declaram desconhecê-la. Apesar dessa informação, o curto período para o desenvolvimento do estágio inviabiliza um enfoque mais aprofundado do procedimento em sala de aula, por isso, ela propõe que os alunos realizem a leitura prévia do respectivo referencial teórico para poder tirar suas dúvidas durante a apresentação oral sobre o procedimento, nas aulas de fundamentação teórica.

A *sequência didática* a que se refere a professora é um procedimento de ensino descrito no campo da Didática do Francês/Língua Materna que conta com o respaldo das diretrizes oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, sendo normalmente focalizada em disciplinas de teor didático nos cursos de formação docente. Porém, em consulta ao ementário das disciplinas, observamos que em nenhuma das ementas essa noção está prevista. Ora, a desatualização desse documento foi uma das razões para a sua revisão e a criação de um novo PPC. Não

desconsideramos o fato de que, a despeito do que se prescreve nas ementas das disciplinas, cada professor tem autonomia para incluir e excluir conteúdos aí elencados. De qualquer forma, a disciplina Didática da Língua Portuguesa, em que possivelmente tal procedimento poderia ser focado, embora prevista para o sexto período do curso, ou seja, o mesmo bloco de oferta do segundo nível de estágio, ainda não tinha sido ofertada para a turma.

Se os alunos desconheciam esse procedimento, provavelmente outra noção operatória necessária a sua produção lhes era desconhecida: a modelização didática de gêneros. Associado à injunção representada pelo cronograma apertado, o fato de não terem sido enfocadas em outra(s) disciplina(s) do Curso pode explicar a recorrência das dificuldades com a elaboração de ambos entre os estagiários.

Análise semelhante pode ser feita em relação às dificuldades da turma com o planejamento de ensino. Assim como a elaboração de projetos de ensino e planos de aula, há várias outras habilidades necessárias ao trabalho do professor que precisam ser aprendidas pelos licenciandos e que são apontadas nas avaliações realizadas pela professora formadora, tais como: a elaboração de objetivos, a seleção de conteúdos específicos de língua a ensinar, a preparação e utilização de instrumentos didáticos (exercícios, recursos materiais — cartazes, slides, transparências etc.). Consultando o ementário das disciplinas, identificamos a referência à abordagem do planejamento e à elaboração de projetos de ensino em uma disciplina apenas: Didática da Língua Portuguesa. E conforme já referimos, essa disciplina não tinha sido ofertada à turma antes do segundo nível de estágio. Não queremos dizer, com isso, que cursar essa disciplina garantiria aos estudantes a habilidade para elaborar com eficácia seu planejamento de ensino, mesmo porque a aprendizagem dos saberes profissionais ocorre em uma progressão temporal, sendo adquiridos e dominados, em grande medida, em situações práticas. Mas, considerando que a abordagem do planejamento de ensino está prevista apenas em uma disciplina do currículo, a qual, por sua vez, não é desenvolvida de modo articulado ao estágio, podemos supor a superficialidade do contato que os licenciandos têm com esse conhecimento ao longo do Curso, o que interfere, por hipótese, no seu desempenho ao planejar e desenvolver suas atividades de ensino.

Como a professora formadora avalia, a fragmentação disciplinar e a dissociação entre formação teórica e formação prática na base curricular dificultam a inserção dos licenciandos nas práticas de ensino durante o estágio:

(7) Excerto de entrevista (05/01/2013_Entrevista 2)

[...] eu acho que todo o curso ele:: ele prioriza... o espaço que ele dá pra essas disciplinas [de natureza prática] ele é insuficiente... nós temos um NOVO PPC que já vem... já vem amparando melhor... já vem dando éh éh... espaço melhor pra isso... priorizando essas disciplinas... mas ele ainda não tá em vigor... então essas turmas ainda vêm com aquela de/ com aquela PREDOMINÂNCIA de disciplinas teóricas... e mesmo as disciplinas que são práticas... na verdade elas são práticas entre aspas porque ainda predomina nelas a questão teórica... então eu acho que isso tudo dificulta... quando chega nessa hora você sente QUANTO esses alunos estão despreparados... porque no momento em que eles têm que elaborar de fato uma proposta de ensino... eles estão perdidos... onde é que FICA a teoria? que eles não conseguem trazer pra cá por exemplo... o que eles estudaram sobre fonética e fonologia... o que eles estudaram sobre concepções de linguagem... que a gente... por mais que faça uma retomada rápida... ele precisaria TER pelo menos... imanente nele sei lá como... esses conhecimentos que foram enraizando durante todo o curso... pra agora ele ter essa noção do que é ali a concepção interacionista... a ideia de língua como prática social... todas aquelas questões da interação... a questão das variações... a questão do u::so deveria estar presente aqui... mas isso tudo parece que está MUITO DISTANTE... não servem pra escola agora... pra o que ele vai fazer... então ele estudou pra uma coisa... mas agora o que ele vai fazer na escola é outra coisa... ele não consegue PENSAR nisso como uma base pra ele elaborar agora a proposta de trabalho dele... eu acho que essa é uma deficiência que não é do aluno... é uma deficiência do curso e que se manifesta no aluno

Os licenciandos não podem ensinar os conteúdos tal e qual os aprendem nas disciplinas teóricas do currículo. Em que momento do Curso aprendem sobre *o que, como e por que* ensinar aos alunos das escolas de ensino fundamental e médio? Em uma organização curricular que não prevê de forma clara a articulação efetiva entre as disciplinas de saberes específicos, aquelas de saberes didático-pedagógicos e os componentes curriculares de natureza prática, qual o espaço para a construção da reelaboração do conhecimento específico da área como conhecimento escolar? Se esse espaço se restringe ao estágio, essa tarefa é considerada de responsabilidade exclusiva dos professores orientadores de estágio, que precisam dar conta da necessária articulação entre teoria e prática.

De fato, conforme Pimenta, Gonçalves⁸⁷ (1990 apud PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45), a finalidade do estágio é propiciar ao licenciando “uma *aproximação à realidade* na qual atuará”, aproximação que permita a análise e a reflexão a partir dessa realidade, como meio para a compreensão de sua complexidade, visando a preparação para sua inserção profissional futura. E para que o estágio assim se configure, como postulado por Pimenta e Lima (2012, p. 44), esse componente curricular deve se constituir como “um eixo de todas as disciplinas do curso”. Em outros termos, todas as disciplinas devem contribuir para a finalidade precípua da formação profissional docente.

Entendemos, pois, que, aliada às condições institucionais de oferta do estágio, a fragmentação disciplinar no currículo do Curso contribui para a emergência das dificuldades dos licenciandos, constituindo-se como injunções importantes ao trabalho da professora formadora e ao processo formativo desses alunos. Essas dificuldades, objeto de potencial conflito e de negociação entre a professora formadora e os licenciandos, revelam como fenômenos gerados institucionalmente transformam-se em problemas com os quais a professora precisa lidar e acomodar no plano da relação pedagógica imediata.

É possível superar a dissociação entre formação teórica e formação prática e a fragmentação disciplinar? Dependeria apenas de reformas pontuais no currículo formal? As reflexões dos estudiosos Tardif (2012) e Lüdke (2009) sugerem que este não é um problema de fácil resolução, devido à complexidade que perpassa o modelo de formação universitária, que “não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias” (TARDIF, 2012, p. 270). Para além de uma reforma apenas formal, uma mudança efetiva implicaria “uma nova dinâmica da vida universitária” (LÜDKE, 2009, p. 99). A professora formadora também está atenta a essa complexidade:

(8) Excerto de entrevista (05/01/2013_Entrevista 2)

[...] a maioria dos nossos alunos se formam e eles vão tão inseguros... que quando eles chegam lá na escola... eles imitam o professor que está na escola... então eles voltam a trabalhar o livro didático... eles voltam a trabalhar a GRAMÁTICA... PORQUE ELES NÃO SABEM O QUE FAZER... e eu acho que a

⁸⁷ GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. *Reverendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1990.

academia ela FECHA OS OLHOS PRA ISSO... ela FINGE que isso não está acontecendo porque não é um problema fácil... de resolver... ele não é tranquilo... ele exige que... os membros do da da... do corpo docente se MOVIMENTEM... saiam de seus lugares... ALTEREM lugares... eu acho que ela vai... VAI MEXER nessa forma... como está assentada a distribuição dos conhecimentos... dos saberes... das disciplinas... da carga horária né?

Trata-se de uma tarefa complexa porque incide sobre os modos como se estrutura o campo acadêmico. Como qualquer outro campo social, essa estrutura se define tanto pela sua constituição interior — a ocupação, pelos agentes e pelas instituições, de posições relativas na estrutura do campo —, como pela sua exterioridade, ou seja, pela relação com forças exteriores ao campo. Conforme postula Bourdieu (2004a, p. 23), a relação entre pressões externas e configuração interna do campo caracteriza-o como um espaço permanente de embate entre forças de conservação e de transformação do campo. A transformação da conjuntura estrutural de um campo implica alteração de posições de agentes e de instituições.

A amplitude da questão que perpassa a relação entre teoria e prática em interface com o problema da organização disciplinar nos currículos dos cursos de formação de professores é complexa porque supõe, como aponta Pimentel (2010, p. 86), a revisão dos modos de produção do conhecimento na universidade, dos papéis atribuídos aos docentes dos diferentes campos disciplinares, bem como do estatuto dos estágios em relação às disciplinas de conteúdo específico no interior das licenciaturas e destas em relação a outros cursos.

Essa questão tem ainda outra face, referente às relações entre as instâncias a que tradicionalmente são atribuídas a produção do conhecimento e aquelas relativas a sua aplicação, na prática. Como afirma Tardif (2012, p. 270), no modelo aplicacionista de conhecimento, a partir do qual são globalmente idealizados os cursos de formação de professores, a pesquisa, a formação e a prática constituem polos separados:

[...] os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática. A produção dos conhecimentos, formação relativa a esses conhecimentos e mobilização dos conhecimentos na ação tornam-se, a partir desse momento, problemáticas e questões completamente separadas, que competem a diferentes grupos de agentes: os

pesquisadores, os formadores e os professores (TARDIF, 2012, p. 270-271).

Essa polarização atribuiria, pois, funções diferenciadas à universidade e à escola. Como isso se materializa nas relações entre essas instituições, no âmbito da formação de professores, e especialmente no que se refere à efetivação dos estágios? É sobre os modos como essas relações se configuram e como determinam as práticas da professora formadora, afetando as atividades dos licenciandos, que passaremos a discutir na subseção seguinte.

3.1.4 Relação entre universidade e escolas: distanciamento

Apesar da discussão em torno da importância da associação entre universidade e escolas no processo de formação de professores ocupar um espaço considerável na vasta literatura acadêmica em torno do tema, na área da educação, a distância entre esses campos persiste. Lüdke (2009) coloca a questão nos seguintes termos:

Se dentro da universidade se verificam separações estanques entre os que se voltam para questões de pesquisa e os que se voltam para questões de educação, não é de se estranhar a grande separação entre ela (universidade) e os sistemas de ensino da educação básica, para os quais ela se encarrega de formar professores. Como haveria ela de se desincumbir a contento dessa missão, se não existe uma ponte ligando essas duas realidades, na qual o tráfego deveria ser, aliás, intenso? O que se percebeu, mais uma vez, por meio da pesquisa, foi que se trata de dois universos, inteiramente distintos entre si (LÜDKE, 2009, p. 99).

Comentando os resultados a que chegaram as pesquisas desenvolvidas por Cardozo⁸⁸ (2003) e Albuquerque⁸⁹ (2007), Lüdke (2009, p. 104) conclui que, embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação desses campos, considerados os principais *loci* de formação de professores, ainda persiste

⁸⁸ CARDOZO, S. A. *Universidade e escola: uma via de mão dupla?* Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

⁸⁹ ALBUQUERQUE, S. B. G. *O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores.* Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

um abismo grande entre eles, o que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços.

Para Lima (2008, p. 198), o movimento de aproximação entre essas duas instituições de ensino, cada uma com valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferenciados, está na base de muitos conflitos que ocorrem durante o desenvolvimento dos estágios. A tensão que por vezes advém dessa aproximação pode ser compreendida quando se considera que cada um desses campos se constitui como espaço de poder (LIMA, 2008, p. 199), em que seus agentes são envolvidos em um jogo de forças decorrentes do encontro entre diferentes práticas e esquemas interiorizados em cada estrutura.

No plano de efetivação dos estágios supervisionados, a distância entre esses dois universos se materializa nas dificuldades de concretizar uma ação conjunta dos agentes envolvidos — professor orientador da instituição formadora, professores supervisores das escolas campos de estágio e estagiários — no processo de inserção formativa dos licenciandos no seu futuro campo de atuação profissional. A formalização desse processo no plano institucional carece, muitas vezes, do estabelecimento de acordos para esclarecimento dos compromissos de cada instituição⁹⁰, com a especificação dos papéis, das atribuições específicas e das responsabilidades de cada um dos agentes na realização das atividades de estágio.

Esse é um dos maiores entraves à formação de professores que observamos no contexto investigado e que se materializa, no plano institucional, pela inexistência de regulamentação dos estágios e de um setor de coordenação de estágios no *campus*⁹¹, a despeito de aí funcionarem vários cursos de licenciatura. Consideramos

⁹⁰ Um dos aspectos da institucionalização das atividades de estágio consiste em se firmar compromissos formais entre as instituições envolvidas, para o estabelecimento de uma relação de efetiva parceria que dê condições para a inserção e o acompanhamento dos estagiários, bem como para a avaliação de suas atividades. No caso do contexto investigado, essa institucionalização ainda não se concretizou. Até a entrada da professora no Curso, nos idos de 2009, o que garantia a formalização da inserção dos estagiários nas escolas era a emissão, pela Faculdade, de um ofício de encaminhamento dirigido às escolas campos de estágio. Foi a professora que introduziu a emissão de outros documentos, como o termo de compromisso, a planilha de seguro e o plano de estágio.

⁹¹ O documento que regula, em âmbito institucional, a realização dos estágios supervisionados dos cursos de graduação na UFPA foi aprovado em 2012. Trata-se da Resolução n. 4.262, de 22 de março de 2012. Foi implantada a Central de Estágios da universidade, gerenciada pela Coordenadoria de Apoio ao Discente (CADIS), ficando sob a responsabilidade de cada unidade, subunidade ou curso criar sua Coordenação de Estágio. No *Campus* de Bragança, esse setor ainda não foi implementado, mas se iniciaram

que isso impõe sérias limitações ao trabalho da professora formadora na condução dos estágios. Essa injunção pode nos auxiliar a compreender, por exemplo, uma decisão tomada pela docente em relação à avaliação dos estagiários da turma 2010. Ela decide desconsiderar o instrumento avaliativo que geralmente fica sob a responsabilidade do professor supervisor no processo de avaliação dos estudantes. As razões para isso são explicitadas pela docente na primeira aula, antes mesmo da apresentação do plano de curso à turma:

(9) Excerto de aula (13/12/2012_Episódio 1_Vídeo a: 08min.22s — 11min.29s)

P: outra obser/ outra mudança que eu estou propondo a vocês é que a gente não tome a avaliação da escola... mas essa é uma proposição... é que a gente não tome a avaliação éh éh:: realizada pela professora na lá na sala de aula como uma das nossas avaliações... ela deve éh éh éh ela deve COMPOR o conjunto de documentos que você traz que comprovam o seu relato para o fim de VALIDAR a sua regência... para fins de validar a disciplina... mas não para fins de:: de definir o seu conceito... por que eu estou querendo dizer isso? porque praticamente todos vocês trouxeram EXCELENTE... mesmo aqueles que parece que não sabiam o que dizer da escola... na avaliação que o professor deu tá lá excelente... às vezes o professor não sabia nem onde colocar o excelente mas tá lá o excelente... então o aluno que tirou insuficiente no seu relatório... aí tem o excelente da professora... no final ele acaba ficando com um conceito que eu eu fico achando que aquele conceito não representa bem a prática dele a atuação dele... então eu queria que a gente NÃO UTILIZE mais o conceito da professora como uma das notas uma das avaliações que a gente... da da turma para o conceito final... mas que ela COMPOHA o conjunto de documentos de comprovantes da sua:: da sua estada na escola para validar a sua regência... [...] aí você pode dizer então a professora não precisa fazer o relatório/ fazer a avaliação? PRECISA... porque essa é uma exigência legal... tá na regulamentação... você precisa ter um supervisor escolar... [...] SEM A AVALIAÇÃO da professora... a a tua:: presença a tua atividade de regência O TEU ESTÁGIO no campo de estágio não tem valor... ele não é ele:: perde a sua:: efetivação... ele é necessário para comprovar que você realmente atuou deu as aulas que:: durante aquele período... e que foi observado pela professora regente/ titular da turma

Como mostra o excerto, embora desconsidere a avaliação dos estagiários pelo professor supervisor, a professora orienta que o respectivo documento precisa ser preenchido, para validar o estágio. O papel desse professor parece ficar, pois, resumido a uma atividade burocrática, em cumprimento a uma formalidade legal. No

discussões para a elaboração de um regulamento dos estágios supervisionados dessa unidade. Devido a esse quadro, ainda não foi possível formalizar convênios entre a unidade e as instituições com potencial para a oferta de estágios.

entanto, o estatuto que esse professor adquire nessa situação não pode ser compreendido meramente como efeito de uma ação individual, precisando ser examinado na perspectiva da conjuntura institucional.

Na falta de uma coordenação de estágios, setor a que caberia a tarefa de integrar escolas e universidade na formalização e na operacionalização das atividades de estágio, quem fica responsável pelos vínculos com as instituições escolares? Como são estabelecidos os acordos entre instituição formadora e escolas e definidas as atribuições dos professores supervisores? Sem formalização no plano institucional local, podemos concluir que o estabelecimento de relações entre os dois campos, bem como a atuação dos professores supervisores, ficam submetidos aos interesses e às iniciativas individuais dos agentes envolvidos. Sabemos que a existência de tal setor não garantiria, por si só, a efetividade e a qualidade das relações entre os campos escolar e acadêmico, mas sua ausência pode ser considerada um fator que limita em grande medida a atuação dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento das atividades de estágio nas duas instituições: o professor orientador da universidade e o professor supervisor da escola de educação básica.

Essas injunções impõem também limitações à proposta da regência compartilhada, tal como consta na ementa adotada pela professora para a disciplina. Para que o estágio aconteça, necessariamente, o professor supervisor precisa ceder suas aulas, disponibilizando tempo e espaço para que os estagiários possam realizar a regência de classe. Situação que pode, eventualmente, significar uma quebra nos modos com que esse professor costuma conduzir suas práticas de ensino. Já no início da disciplina essa questão emerge na interação, ao final da primeira aula:

(10) Excerto de aula (13/12/2012_Episódio 6_Vídeo d: 07min.56s. — 10min.44s.)

LU: professora

P: sim

LU: (ai eu tô aqui pensando)... a professora vai ter que abrir mão digamos assim da aula da aula dela... pra... pra receber nossa proposta...

P: nessa semana sim... mas... mas toda atividade de regência é assim... (a professora precisa)

A: professora

LU: [não... eu sei ()

P: é mas () numa atividade é o seguinte... você chega lá às vezes o professor ele tá trabalhando com tópicos de gramática... o programa dele é tópico de gramática... então digamos que são alunos de quinta série... ele tá trabalhando com adjetivo... pronome... e é isso que tá no programa dele... mas... AÍ AÍ O QUE QUE VOCÊ FAZ? ou você vai trabalhar com o programa dele que é gramática normativa... ou você fica doidinho porque você tem um plano ((aponta para o arquivo projetado na parede))

FE: [professora mas... mas tem como fazer dentro da gramática um seminário... pedir pra ele apresentar...

P: [po::de... se você tá trabalhando

FE: [porque eles vão tá fazendo nessa semana () vai tá terminando a avaliação deles... eles vão tá em revisão pra recuperação

P: é... só que olha... quando você for pegar esses três dias... você não vai trabalhar com eles o conteúdo da gramática em si... você vai tá trabalhando com ele a elaboração organização preparação do gênero seminário... que eles podem utilizar o conhecimento que eles têm lá... seja da gramática ou de qualquer outra disciplina que eles estão trabalhando... [...] o seu objetivo é ajudá-los orientá-los... pra se tornarem mais competentes na fala pública... na exposição... na ilustração... na relação com o roteiro... na produção do roteiro... na esquematização dos conteúdos... na hierarquização dos assuntos a serem apresentados... é isso que você vai trabalhar com eles... mas de todo modo nesses três dias o professor de português... não é ele que dá aula... quem dá aula é você... agora... você precisa COMBINAR com ele... articular com ele... convencê-lo... por isso que é a ideia da regência compartilhada...

As percepções das alunas e as proposições da professora pressupõem o reconhecimento de práticas características dos campos sociais envolvidos. Os enunciados que emergem na discussão ilustrada no excerto sugerem sua incorporação a um panorama caracterizado pelas dificuldades no estabelecimento de relações de cooperação mútua entre estagiários e os profissionais envolvidos — professor orientador e professores supervisores —, na construção conjunta das atividades de estágio, o que indicia a dissociação entre universidade e escolas no processo de formação de professores. As práticas de estágio pressupostas nesses enunciados revelam também que a relação entre esses campos se estrutura em torno de uma oposição entre aquilo que a academia propõe/impõe e a realidade das práticas escolares. No entanto, a despeito de algumas das proposições da professora reforçarem esse *status quo*, ela procura desconstruí-lo, por meio da proposta da regência compartilhada. Mas, para isso, ela pode contar apenas com a colaboração dos estudantes e a aceitação dos professores supervisores. É, pois, na

relação imediata entre esses indivíduos, que se abrem possibilidades de superação dos problemas gerados pela ausência de uma intervenção institucional efetiva.

A partir de referências feitas pelos estagiários durante os encontros de orientação e os relatos de experiência, é possível identificar as dificuldades em efetivar a regência compartilhada. Durante as etapas de observação e de regência de classe, não ocorrem encontros sistemáticos entre os professores supervisores e os licenciandos. Seus contatos se dão, em geral, por meio de momentos de conversas breves, que tematizam a programação dos docentes, os horários das aulas, o comportamento e as necessidades de aprendizagem dos alunos e os conteúdos de ensino.

Um dos aspectos importantes para a realização da regência compartilhada se refere à construção conjunta, envolvendo estagiários e professores supervisores, do planejamento das atividades de ensino. Porém, os relatos feitos pelos licenciandos indicam que, embora todos os profissionais sejam receptivos à proposta de ensino dos estudantes, esse planejamento se limita à discussão sobre os objetos a serem ensinados. Nesse sentido, muitos docentes solicitam que seja focado determinado conteúdo de cunho gramatical, no caso em questão, em função da programação a ser cumprida. Essas situações remetem ao funcionamento do campo escolar, em que vigora a necessidade de cumprimento do programa, uma prática incorporada ao cotidiano do trabalho docente. Segundo Aguiar (2012, p. 6), esse programa é concebido como “uma realidade monolítica e superior, com ares de oficialidade, que determinaria a precedência do ensino normativo e descritivo sobre todas as outras possibilidades”.

Esse quadro faz emergir a necessidade de articular a abordagem de ensino proposta pela professora formadora ao enfoque de tópicos da nomenclatura gramatical e da gramática normativa, para atender às solicitações dos professores supervisores, o que revela relações de incongruência entre as expectativas da academia e as práticas de ensino incorporadas na cultura escolar e cristalizadas em uma tradição secular⁹².

⁹² No processo histórico de constituição da disciplina Língua Portuguesa no campo escolar brasileiro, um conjunto de práticas foram se solidificando com o passar do tempo, por sua regularidade de ocorrência, vindo a constituir uma tradição (Cf. MENDONÇA, 2006). Essa tradição se constituiu a partir da incorporação dos estudos das disciplinas de Gramática,

Em tese, a abordagem adotada pela docente requer o enfoque de objetos da linguagem, tendo em vista que o ensino centrado em gêneros do discurso necessariamente se volta para o desenvolvimento das capacidades de uso da linguagem que cada gênero pode propiciar. Mas, cada gênero apresenta, em sua constituição, a predominância de elementos linguísticos determinados⁹³, por isso, nem sempre é possível articular os conteúdos gramaticais solicitados pelos professores das escolas aos gêneros eleitos como objetos de ensino pelos estudantes. Isso se evidencia durante as orientações, como ilustra o excerto a seguir, em que a professora formadora discute com uma dupla de estagiárias, cujo projeto de ensino enfoca o gênero carta de leitor:

(11) Excerto de aula (03/01/2013_Episódio 19_Áudio e: 2h.00min.54s. — 2h.03min.39s.)

AP: ontem a gente conversou com a professora de língua portuguesa EL... aí ela disse que começando já a quarta avaliação... que eles já vão começar a quarta avaliação... a gente teria que encaixar os assuntos que ELA já iria trabalhar na semana que vem

MC: é que fo::i éh tipos de predicado... predicado nominal... predicado verbal

AP: aí ela deu uma

MC: [ela pediu pra gente encaixar assim ()

AP: [dentro do que a gente vai trabalhar

P: complicado... muito complicado [...] eu se fosse tu fazia um esqueminha em uma folha de papel [...] pra que na hora você apenas aproveite e:: [...] e... E APRESENTA realmente... "olha... aqui nós temos uma caracterís::tica... predicado verbal"... não... predicado nominal né? se tiver além da ação predicado verbo-nominal

AP: a gente não poderia usar isso pra ()?

P: mas olha NÃO DÁ ÊNFASE tanto pra isso não... isso aí é um complemento... pra atender a uma necessidade da professora [...] você deixa pra fazer isso quando estiver analisando as cartas deles... que aí comenta rapidinho [...] mas não dá muita ÊNFASE... que tua finalidade não é essa

Retórica e Poética, que perdurou dos fins do século XIX até meados do século XX (Cf. SOARES, 2002). A força dessa tradição, que tem como objeto privilegiado de ensino a Gramática Tradicional, perpetua-se em muitos contextos de ensino até a atualidade.

⁹³ Tal como definidos por Bakhtin (2003, p. 279), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, produzidos no âmbito das diversas esferas de utilização da língua gestadas nas atividades humanas e se caracterizam por três elementos indissolivelmente relacionados: seu conteúdo temático, seu estilo, ou seja, a seleção operada nos recursos da língua (lexicais, fraseológicos e gramaticais), e sua construção composicional.

Ainda quanto ao planejamento de ensino, uns poucos professores supervisores apresentam sugestões aos estagiários, sobre temas a focar ou recursos didáticos a utilizar, enquanto outros dão-lhes total autonomia, não opinando sobre conteúdos, temas ou atividades. Alguns docentes propõem ainda aproveitar os textos produzidos pelos alunos durante a regência para atribuir notas às turmas, visando as avaliações finais ou recuperações. Além disso, na percepção desses professores, essa seria uma maneira de ajudarem os licenciandos a lidar com turmas indisciplinadas e/ou desmotivadas, criando uma motivação aos alunos e incentivando-os a colaborar.

Durante a regência de classe, muitos professores supervisores não permanecem com as duplas acompanhando suas aulas, ou o fazem parcialmente. As razões para isso, em geral, estão relacionadas a problemas no funcionamento das escolas, como as faltas de outros professores ao trabalho, que geram turmas com horários vagos. Nesses casos, os professores supervisores aproveitam a presença dos estagiários nas turmas para dar aulas em outras que estão ociosas e, assim, adiantar seus próprios horários. Ocorrem ainda outras situações: ausência do trabalho para viagem previamente marcada ou saída da escola nos horários em que os estagiários estão nas turmas para resolução de problemas pessoais.

O panorama sugerido pelas referências feitas pelos estagiários revela a superficialidade das relações estabelecidas entre eles e os professores supervisores, o que remete, por sua vez, à fragilidade das relações entre universidade e escolas no contexto investigado. A ausência de regulamentação institucional no âmbito da unidade gera a indefinição do estatuto dos professores supervisores no estágio, contribuindo para a emergência desse panorama. Aliada à inexistência de uma coordenação de estágios e à injunção representada pelo tempo curto para a realização das atividades de estágio, a artificialidade da atuação desses docentes limita as possibilidades de efetivação de uma ação conjunta entre os principais agentes envolvidos nessa etapa da formação profissional. Ações afirmativas por parte da instituição universitária para a formalização do papel desses profissionais, bem como para “a constituição de tempos e espaços para o desenvolvimento e o envolvimento dos professores” com as atividades de estágio (GALINDO, 2012, p. 21) se fazem necessárias, para que possam assumir seu lugar, de fato, como formadores dos futuros professores, tal como preconiza Tardif (2012).

Como argumenta Calderano (2012, p. 155), é urgente que se preste mais atenção às relações estabelecidas entre universidade e escolas e que se desenvolva

um olhar mais atento ao professor da escola básica como supervisor de estágio, reconhecendo nele seu poder de formação, constituindo o necessário estabelecimento de condições para que seu papel seja desenvolvido de forma a contribuir efetivamente com a formação do licenciando, futuro docente (CALDERANO, 2012, p. 155).

Consideramos, pois, que, além dos fenômenos já analisados — as condições institucionais de oferta do estágio e a fragmentação disciplinar no currículo do Curso —, a fragilidade das relações entre universidade e escolas também constitui uma injunção importante ao trabalho da professora formadora e ao processo de formação dos licenciandos. Conforme já apontamos, as dificuldades produzidas por essas injunções revelam como fenômenos gerados no plano institucional transformam-se em problemas com os quais a docente precisa lidar e acomodar no plano da relação pedagógica imediata. Na instância dessa relação, tais dificuldades tornam-se objetos de potencial conflito e de negociação constante entre a professora formadora e os estagiários. Seriam essas dificuldades também uma das razões para a emergência de resistências às atividades de estágio por parte de vários alunos? Explicariam ainda algumas atitudes dos licenciandos que revelariam seu modo de engajamento em relação ao Curso? Essas questões e suas prováveis motivações serão enfocadas a seguir.

3.1.5 A relação formadora/formandos: tensões e conflitos na formação

Em várias interações registradas durante o acompanhamento às aulas da disciplina Estágio Supervisionado II, a professora formadora demonstra preocupação com os modos de agir de muitos estudantes, comportamentos que ela considera resultantes do tipo de engajamento deles com o Curso e com seu próprio processo formativo e que pressuporiam a identificação difusa com a profissão de professor. As condutas que preocupam a docente podem ser descritas como: a resistência em realizar as leituras de fundamentação teórico-metodológica, a inobservância de

orientações e instruções, bem como a falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com as atividades de estágio, traduzidos em: atrasos ou ausências às atividades nas escolas; pouco envolvimento com o ambiente escolar e seus agentes; descuido com a preparação para a atuação em sala de aula. Esses comportamentos constituem fonte de tensão e conflitos que emergem na relação pedagógica imediata.

Uma das situações que ilustram a emergência da tensão na relação entre formadora e formandos ocorre logo após a realização da etapa de observação nas escolas. Na aula que se segue à conclusão dessa etapa, em que estava prevista a socialização oral das experiências vivenciadas pelos estagiários, a professora faz uma avaliação da participação dos estudantes, com base nas visitas que realizou às escolas, para acompanhamento às suas atividades. Em uma longa fala, que ela define depois como um desabafo, discorre sobre a pouca seriedade com que muitos estagiários lidaram com aquele momento e sobre como isso a preocupa. A atitude de descompromisso em relação às atividades de observação, percebida em vários estudantes, parece-lhe estar relacionada a uma dificuldade em assumir a posição de professores, como ilustra esse trecho de sua fala:

(12) Excerto de aula (22/12/2012_Episódio 13_Vídeo a: 13min.43s — 15min.16s)

P: entretanto... o que que eu vi na escola?... eu cheguei na escola e não encontrei vocês... os alunos/ eu chegava na escola nove horas... os estagiários já foram embora... se eu chegava oito horas... os estagiários ainda não chegaram... então é complicado isso... eu fiquei decepcionada... a escola/ tinha escola que começava a funcionar SETE E QUINZE DA MANHÃ... se as aulas começam sete e quinze... você tem que tá lá sete horas... porque você é o professor... você não é o aluno... vocês precisam se comportar COMO PROFESSOR... professor chega ANTES da turma porque ele tem uma série de trabalhos que ele realiza antes da turma chegar... e quando a turma vai embora o professor ainda não vai porque ele tem uma série de outros trabalhos pra fazer... [...] o seu/ a sua postura na escola já precisava ser a postura de professor... e eu fiquei assim decepcionada porque eu vi... vocês lidando COM MUITO POUCA SERIEDADE esse momento de observação... parecia assim que aquela obrigação que eu tinha que ir lá pra simplesmente dizer que eu fui...

A percepção da pouca importância atribuída à atividade de observação por vários licenciandos, que parecem concebê-la como uma tarefa burocrática a ser cumprida, contraria a concepção da professora, que considera esse momento crucial em termos tanto da preparação para a etapa seguinte, de regência de classe, quanto de construção da formação docente junto ao futuro campo de trabalho.

A postura dos estudantes preocupa também a docente porque teria efeitos negativos na relação entre academia e escolas, aumentando ainda mais a distância entre esses campos. O comportamento deles poderia gerar uma atitude de rejeição dos profissionais das instituições escolares à presença de estagiários em suas salas de aula em ocasiões futuras.

Em um momento em que o Curso de Letras obtivera uma avaliação negativa por parte do MEC⁹⁴, a professora considera ainda que as condutas dos formandos contribuiriam para uma provável confirmação dessa avaliação. Em tal situação, o desengajamento de boa parte deles ganharia maior peso como índice de avaliação da formação ofertada, afetando o reconhecimento do Curso (e da universidade) perante os agentes escolares. Afetaria, por conseguinte, o seu trabalho, já que, em sua posição de agente da instituição universitária, ela se percebe como sua representante perante o campo escolar, além de considerar-se corresponsável pelas práticas dos estagiários:

(13) Excerto de aula (22/12/2012_Episódio 13_Vídeo a: 20min.07s — 20min.41s)

P: e aí vocês chegam lá e fazem um papel desse? vocês me deixam assim desmoralizada... qual é a imagem da academia que fica na escola? o que que vocês acham que a escola hoje está pensando... do curso de letras de bragança... quando sai uma notícia como essa... da avaliação do nosso curso lá embaixo... e ela pode comprovar isso com o comportamento de vocês?

A fala da professora formadora, como ilustrada no excerto (13), remete aos modos como a profissão docente “é afetada intensamente pelas expectativas externas produzidas na sociedade” (CUNHA, 2002, p. 48). Em especial, revela o peso que as políticas públicas de gestão da educação têm sobre as instituições de ensino e seus agentes, principalmente por meio dos mecanismos de avaliação externa, que incidem sobre o desempenho docente e discente.

Depois que a docente finaliza sua explanação, um aluno pede para falar. Em dado momento, ela abre espaço para que ele se manifeste. A fala do estudante se

⁹⁴ Juntamente com outros cursos da UFPA, a licenciatura em Letras do *Campus* de Bragança obtivera nota baixa (nota 2 de um parâmetro que vai de 1 a 5) no Conceito Preliminar de Cursos (CPC), referente aos anos de 2008 e 2011. Esse fato resultou em notícias veiculadas na imprensa local e estadual, segundo as quais os cursos com resultados insatisfatórios não poderiam realizar novas matrículas para alunos que fossem aprovados no vestibular 2013. O fato deixou os estudantes bastante preocupados. Por essa razão, no início da aula do dia 22 de dezembro de 2012, a docente explica à turma que essa nota baixa devia-se a problemas na atualização dos dados sobre o curso de que dispunha o MEC, entre os quais infraestrutura, número de docentes efetivos e sua titulação.

caracteriza como uma defesa, não apenas de si mesmo e da colega com quem formou dupla, mas também de outros estudantes que, em sua percepção, não se encaixariam na avaliação realizada pela docente. Procura justificar o fato de terem passado pouco tempo na escola, apontando as dificuldades de permanecer no local devido às confraternizações que abreviaram a semana letiva e ao período de avaliações.

Em um cenário em que o tempo curto para a realização do estágio e a necessidade de conciliar os diferentes calendários da universidade e das escolas já representam entraves significativos à realização das atividades de observação pelos estagiários, implicá-los com essas atividades e, conseqüentemente, com seu processo de formação profissional, representa um desafio ainda maior⁹⁵, como indiciam alguns trechos da fala da professora formadora, em resposta às colocações do aluno:

(14) Excerto de aula (22/12/2012_Episódio 13_Video a: 49min.54s — 51min.49s)

P: todos os estudos apontam que a etnografia ela precisa de MESES E MESES E MESES... às vezes... os ()... as pessoas que trabalham/ os etnógrafos trabalham A::NOS... no campo de pesquisa... a gente tem um tempo INSUFICIENTE... uma semana ainda que você fique TODO O SEU TURNO lá... é insuficiente... [...] MAS NÓS TEMOS QUE ESTAR LÁ COMO ANALISTAS... por isso que o teu momento de observação ele é fundamental... e ele quanto mais longo melhor... porque ele te permite criar um distanciamento desses sujeitos... e poder olhá-los ATRAVÉS DELES... E OLHAR AS COISAS QUE ELES ESCONDEM... e que estão implícitas em algum gesto... NUMA FRASE ESCAPADA... num... numa descrição... num fato... num acontecimento... aquilo que não é falado declarado... mas que é sinalizado...

(15) Excerto de aula (22/12/2012_Episódio 13_Vídeo b: 06s — 03min.13s)

⁹⁵ Ao ministrar o Estágio Supervisionado I junto à turma 2010, no segundo período letivo de 2012, e realizar as visitas de acompanhamento às escolas na primeira semana prevista para as atividades de observação, a professora constatou a ausência de várias duplas de estagiários. Com o início da greve, ela propôs que os alunos mantivessem suas atividades, para aproveitar o período letivo das escolas. Mas não pôde mais acompanhá-los, retomando a disciplina após o término da greve, quando orientou a elaboração dos relatórios de estágio: “eu tinha alguns dias... cinco seis dias foi o que me deram pra encerrar a disciplina... então [...] eles já... já não retornaram mais pra sala de aula... então nós já viemos nos encontrar pra elaboração do relatório de estágio” (Excerto de entrevista concedida pela professora). Durante o processo de orientação dos relatórios, a docente percebeu a superficialidade de vários textos, o que lhe sugeriu que vários estagiários “pouco tinham estado na escola”. No entanto, não havia mais como refazer o estágio e ela concluiu a disciplina. Ao ministrar o segundo nível de estágio à turma, a percepção do desengajamento de vários estudantes é percebida como uma resistência à inserção nas escolas, portanto, ao momento de formação representado pelo estágio.

P: nosso momento lá é esse momen/ é essa função... nós temos essa função... por isso nós estamos lá como pesquisadores... nós estamos lá como observadores... como pessoas da academia... pra tentar compreender esse espaço... ninguém compreende uma realidade tão complexa em tão pouco tempo... então já é uma pretensão muito grande... no pouco tempo que nós temos... mas a ideia é que pelo menos ela DIMINUA... os problemas que vocês vão enfrentar quando vocês forem assumir a regência de classe... porque não é que essa tua observação resolva os problemas da escola... é importante que ela te dê um mínimo de segurança... um mínimo de ferramenta pra quando você for pra sala de aula lidar com esses alunos... você tenha ALGUMA ESTRATÉGIA... pra se relacionar com eles e o teu lugar lá... o teu momento lá seja produtivo... [...] quando a gente se preocupa que vocês... que vocês precisam ir pra escola pra observar... PRA SE PREPARAR... pra se fundamentar... a gente tem consciência da dificuldade que vocês mais tarde vão enfrentar daqui a pouco... quando forem ASSUMIR a regência da turma... controlar trinta quarenta alunos numa sala de aula... com atividades didáticas e fazer... e tentar fazer com que eles aprendam... com que eles mudem comportamentos linguísticos... isso não é fácil... vocês são... amadores... estão começando... não têm experiência nenhuma... [...] porque nós estamos num lugar que nós não... não sabemos... não conhecemos... nós PASSAMOS por lá como alunos... mas agora o teu lugar é outro...

Tal como ilustram os excertos (14) e (15), a preocupação da professora formadora com o desengajamento de boa parte dos estudantes remete à crença por ela depositada na importância do estágio para a formação docente, ao possibilitar a aproximação dos futuros professores com a realidade escolar, de modo que procedam à compreensão de sua complexidade, considerada tarefa fundamental em seu processo de preparação para a atuação profissional. Apesar das limitações impostas a essa atividade pelas condições institucionais de oferta do estágio, a professora procura construir, junto aos licenciandos, uma concepção de aproximação ao campo escolar como prática investigativa, traduzida pela possibilidade de os estagiários desenvolverem uma postura de pesquisadores a partir das situações de estágio (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 46)⁹⁶. A adoção dessa concepção sugere a incorporação a uma perspectiva de abordagem do estágio como pesquisa, que vem se constituindo nos campos da didática e da formação de professores no Brasil desde os anos 1990 (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 46).

⁹⁶ A construção de uma postura investigativa nos estagiários em sua inserção no campo escolar permeia as práticas da professora formadora junto a turmas de estágio. Com a turma 2010, no Estágio Supervisionado I, a docente procurou fundamentar teoricamente os estagiários de modo que pudessem realizar a observação nas escolas nessa perspectiva. Conforme nos referimos no tópico 3.2.1.1, para preparar os licenciandos, ela procede a uma reflexão baseada nos estudos sobre concepções de estágio e trabalho docente, além de instrumentalizar a atividade de observação, utilizando uma instrução que aponta aspectos a registrar e analisar.

O estágio se configura, pois, como um espaço privilegiado de atuação da professora formadora para a construção, perante a instituição, do valor que deve ser atribuído a essa atividade na proposta global de formação do Curso. Um espaço, no entanto, restrito, já que localizado na esfera da relação imediata entre os agentes da base (formadora, formandos), de quem dependeria seu sucesso ou seu fracasso. Em uma conjuntura tal, o desengajamento dos estudantes emerge como uma limitação a mais às possibilidades de atuação da docente.

É importante ainda considerar que a emergência de tensões na relação entre professor e alunos está relacionada à própria essência do trabalho docente, que se funda em relações humanas, envolvendo, assim, atividades complexas em que intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade e levantando questões complexas de poder, de ética e mesmo de conflitos de valores (TARDIF; LESSARD, 2007).

3.1.5.1 Algumas implicações do trabalho *com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*⁹⁷

A percepção do desengajamento dos estudantes pela professora formadora remete à discussão sobre a colaboração do objeto do trabalho docente — os alunos —, prerrogativa indispensável à atividade de ensino. Tal como quaisquer professores, a docente não tem controle direto e total sobre seu objeto de trabalho, ou seja, ela não pode intervir direta e objetivamente sobre os comportamentos dos alunos e sobre os significados que atribuem ao seu processo de formação. Como assinalam Tardif e Lessard (2007, p. 264):

o principal problema da atividade docente não é provocar mudanças causais num mundo objetivo (por exemplo, o cérebro dos alunos), mas instigar atores no plano de sua motivação, isto é, de seu desejo e, ao mesmo tempo, das significações que dão à sua própria atividade de aprendizado.

Para influir sobre as ações dos estudantes que, a princípio, contrariam seu programa de ações, a professora utiliza diversos meios de ordem simbólica, que

⁹⁷ Utilizamos aqui as palavras de Tardif e Lessard (2007, p. 31).

Tardif e Lessard definem como “tecnologias da interação” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 265), constitutivas das tecnologias do ensino. Na situação descrita, ocorrida na aula de 22 de dezembro de 2012, a professora se apoia, especificamente, em duas dessas tecnologias, a persuasão e a coerção⁹⁸. Para incutir nos alunos uma atitude de reflexão sobre os significados que atribuem ao seu próprio processo formativo, ela demonstra alguns dos efeitos que o descompromisso com a própria formação pode ter para o futuro exercício da profissão docente, enfatizando a necessidade de que assumam uma postura profissional e ética, caso decidam seguir a carreira docente, ou desistam dessa profissão e procurem uma alternativa.

A coerção se manifesta, por sua vez, na ação de solicitar aos estudantes a produção individual de um texto escrito, contendo o relato detalhado das experiências vivenciadas durante a etapa de observação, diferentemente da socialização oral que estava prevista no planejamento. O objetivo é utilizar o texto como instrumento de avaliação da participação e da frequência de cada aluno:

(16) Excerto de aula (22/12/2012_Episódio 13_Vídeo a: 28min.39s — 31min.02s)

P: então nesse texto que vocês vão me produzir... e que vocês devem dizer EXATAMENTE como foi o estágio de vocês... DIA POR DIA... quando vocês chegaram o que vocês fizeram... o que vocês observaram... depois as conversas que vocês tiveram... com os alunos com a professora com os outros atores da escola... AS INFORMAÇÕES que vocês recolheram... eu quero ver na/ no texto que vocês vão me produzir... uma espécie de relato informal desse período de estágio... porque é em cima dele que eu vou considerar a frequência de vocês ou a ausência... mas essa informação de vocês ela tem que bater com as minhas também... certo? então vocês já começam a pensar o seguinte... “se eu não fui pro estágio... eu já tô ali com trinta horas de falta”... porque esse primeiro período eram trinta horas... vocês acham que o aluno que não fez estágio... ele deve levar essas frequências? sejam sinceros com vocês... ele deve receber frequência?... ou ele deve receber ausência? falta? e aí você sabe que se você tiver com um percentual acima de vinte e cinco por cento de falta... você corre o risco de ficar reprovado... INFELIZMENTE a gente acaba tendo que usar esse

⁹⁸ Tardif e Lessard (2007, p. 267) define a persuasão como “a arte de convencer a outrem a fazer alguma coisa ou acreditar em alguma coisa. Ela se apóia em todos os recursos teóricos da linguagem falada (promessas, convicção, dramatização, etc.). Ela se baseia no fato de que os seres humanos [...] são seres de paixões suscetíveis de se deixarem impressionar, adular, dobrar, convencer por uma palavra dirigida a seu temor (seu desejo, sua vontade, sua cólera, etc.). A coerção é definida pelos autores como “condutas punitivas reais ou simbólicas desenvolvidas pelos professores na interação com os alunos em sala de aula. Tais condutas são fixadas, ao mesmo tempo, pela instituição escolar, que lhes estabelece limites variáveis de acordo com as épocas e contextos, e pelos professores, que as improvisam ao vivo, como sinais pragmáticos regulatórios para a ação em curso [...]. A coerção reside também nos procedimentos desenvolvidos pelas instituições escolares para controlar as clientelas: exclusão, estigmatização, isolamento, seleção, suspensão, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 265).

mecanismo da coerção...

Do ponto de vista das implicações que a natureza humana do objeto de trabalho tem sobre a atividade de ensino e sobre o professor, pensar a questão da colaboração dos alunos requer considerar, como Tardif e Lessard (2007, p. 67; 70) assinalam, que os alunos, além de se definirem como seres psicobiológicos, são seres sociais, como tal, vivem em diversos universos socializados (família, igreja, grupos de jovens, atividades de lazer, trabalho etc.) e apresentam uma situação socioeconômica que os define, pelo menos parcialmente. Assim sendo, as diferentes posições que os estudantes assumem nos mundos sociais nos quais circularam/circulam, bem como sua situação socioeconômica, exercem influência sobre as significações que atribuem à instituição, ao processo de ensino e de aprendizagem; sobre suas concepções de professor, de aluno e de formação; sobre as disposições adquiridas para agir. É preciso também ter em conta que o professor, como ser humano, possui as mesmas características, com as mesmas implicações daí decorrentes. Se o trabalho docente leva antes de tudo a relações entre seres humanos, considerando os aspectos descritos, é inevitável que, nas relações interativas estabelecidas entre professor e alunos, as ações desses agentes não estejam sempre, necessariamente, em consonância.

Do ponto de vista do lugar do trabalhador em relação a seu objeto, por sua vez, é necessário considerar, com Tardif e Lessard (2007, p. 267-268), como as relações de interação do professor com seus alunos é também determinada pela “*pessoa que é*” esse trabalhador. Na concepção desses estudiosos, isso significa que a personalidade do docente, sua pessoa, com tudo o que ela é, constitui parte integrante das relações com os alunos, o que implica usá-la como uma das tecnologias do seu trabalho. Significa ainda que, como único mediador entre a instituição de ensino e os estudantes, o professor, ao assumir esse papel, interioriza as exigências de sua posição, vivendo-as como desafios e dilemas pessoais diante dos quais pode desenvolver diferentes estratégias (superinvestimento em seu trabalho, fuga, desinteresse, renúncia etc.).

Nessa perspectiva, o modo como as ações dos alunos afetam o professor, bem como o modo como ele reage a essas ações estão relacionadas à sua pessoa, às posições que assumiu/assume nos universos sociais em que circulou/circula, às

suas formas de pensar, sentir e agir. Não é possível, pois, considerar que os modos como a professora formadora é afetada pelo comportamento de muitos estudantes estejam relacionados apenas a fatores de ordem externa. As concepções de estágio e de seu estatuto nos cursos de formação, por exemplo, como já apontamos no subtópico anterior, são determinantes para a compreensão das reações da docente perante o desengajamento dos licenciandos. Como também o são os significados que ela construiu sobre o ser estagiário e o implicar-se no processo de formação, em sua própria vivência como aluna. Um trecho do desabafo da professora na aula em foco revela o modo como ela vivenciou o momento do estágio e os significados atribuídos a essa experiência como estudante:

(17) Excerto de aula (22/12/2012_Episódio 13_Vídeo a: 28min.11s — 28min.56s)

P: gente... quando eu tava fazendo meu curso... é verdade que isso tem mais de vinte e cinco anos... mas quando eu estava fazendo o meu curso... chegou/ quando chegava a época do estágio... a gente ficava assim ansioso... por quê? porque a gente ia viver uma experiência que ninguém tinha vivido... todos nós... a gente ficava assim cheio de de... de expectativa... nós íamos pra escola... a gente queria ficar o maior tempo possível na escola porque a gente já começava a ser visto na escola como um professor... como alguém da universidade que tava na escola... e eu NÃO VEJO isso em vocês... eu não vejo essa expectativa eu não vejo essa emoção NEM ESSA SERIEDADE...

Como assinalam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 229), “as lembranças que o docente guarda de si, de quando era um jovem universitário, ou de seu grupo daquele período” constituem um dado que interfere no desempenho ou comportamento esperado de seus alunos, por isso, muitas vezes o professor se decepciona com as manifestações deles. Também concorre para isso, segundo essas estudiosas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 228), o fato de que o docente identifica os estudantes como futuros profissionais da área referente ao curso, o que gera a expectativa de uma postura direcionada à futura profissão.

As considerações aqui apresentadas nos conduzem ainda a considerar que, do ponto de vista dos formandos, o desengajamento percebido em vários deles não emerge ao acaso. Alguns trechos da fala da docente captada nos excertos demonstram que a professora percebe a dificuldade dos estudantes em assumir uma posição definida, quando de sua imersão no campo escolar: “porque você é o professor... você não é o aluno... vocês precisam se comportar COMO PROFESSOR” (Excerto 12); “nós estamos num lugar que nós não... não sabemos...

não conhecemos... nós PASSAMOS por lá como alunos... mas agora o teu lugar é outro” (Excerto 15). Isso sugere que os estagiários vivenciam um momento particularmente complexo em relação à posição (ou posições) de que estão (ou deveriam estar) investidos: alunos ou professores?

3.1.5.2 O desafio de mediar a construção da identidade profissional docente

Para os licenciandos, o estágio se caracteriza como um momento carregado de expectativas e insegurança, pois têm que lidar com as duas posições que assumem: alunos, perante a instituição de ensino superior, e professores em formação, posição que se espera que assumam em sua inserção na instituição escolar. Galvão⁹⁹ (1996 apud FRANÇA, 2011, p. 121) considera a complexidade e a fragilidade inerente à tarefa de formar-se, tendo em vista a situação vivenciada pelo formando, “dupla e aparentemente contraditória”, já que contempla “o encerramento de uma situação de aluno e o entrar na profissão”. O estágio culmina esse processo de formação inicial e a inserção no mundo profissional, em que o estagiário precisa cumprir todas as tarefas inerentes às duas situações (GALVÃO, 1996 apud FRANÇA, 2011, p. 121).

Pimenta (2011, p. 42), ao discutir a construção da identidade docente pelos licenciandos, considera que quando eles chegam às licenciaturas, “já têm saberes sobre o que é ser professor”, saberes oriundos de sua própria experiência como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar e da experiência socialmente acumulada. No entanto, embora saibam, “*não se identificam* como professores, na medida em que *olham* o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno”. Assim sendo, para a estudiosa, o desafio posto aos cursos de licenciatura “é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao ser *ver-se como professor* (PIMENTA, 2011, p. 43, grifos da autora).

Pensar a dualidade de papéis (aluno/professor) com que os estagiários

⁹⁹ GALVÃO, C. Estágio Pedagógico: cooperação na formação. *Revista de Educação*, v. VI, n. 1, 1996.

precisam lidar implica considerar o processo de construção de sua identidade profissional docente. Pimenta e Lima (2012, p. 62) consideram que “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”. O estágio, ao propiciar aos futuros professores o contato direto com o campo no qual irão atuar, pode constituir-se em espaço privilegiado para a mediação desse processo identitário, mas, como afirmam essas estudiosas:

mesmo acreditando em si e na profissão, o estagiário pode esbarrar no contexto, em situações de desgaste, cansaço e desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas das escolas, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe de sua área de atuação (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 65).

As situações a que se referem as estudiosas são costumeiramente vivenciadas por muitos estagiários, não sendo diferente com aqueles da turma 2010. Ao apresentar seu relato de experiência de estágio, ao final da disciplina, os alunos se referem a várias situações da realidade observada nas escolas que revelam as condições de precariedade das instituições. São relatados, entre outros, problemas de infraestrutura, de gestão, de indisciplina, desinteresse e desmotivação dos alunos, além de posturas de alguns professores supervisores que revelam sua desilusão em relação à profissão. Alguns deles se deparam, inclusive, com professores que intencionam desistir da carreira docente, como ilustra o excerto abaixo, um trecho do relato de experiência apresentado por dois estagiários, que enfoca a etapa de observação:

(18) Exceto de aula (16/01/2013_Episódio 36_Vídeo c: 06min.21s — 06min.38s)

AD: e ela [a professora supervisora] falou também outros problemas éh a respeito do ensino também que ela fi/ que ela gosta da profissão dela... ela disse... mas ela pensa em mudar de profissão devido a essa... essa dificuldade que há mesmo no ensino

LO: e ela ainda falou que “todos esses que estão aí pelos corredores... ((faz um gesto com a mão direita, como se apontasse para várias pessoas)) todos esses professores querem mudar de profissão” ((ri))

A vivência de situações tais como a ilustrada no trecho do relato transcrito no excerto (18) pode interferir no processo de construção da identidade docente desses

estudantes. No caso da turma 2010, esse processo se torna ainda mais complexo, do ponto de vista da identificação dos alunos com a profissão de professor, no momento do ingresso no Curso de Letras. Como registramos no capítulo anterior, apenas duas estudantes associam a opção pelo Curso ao desejo de seguir a carreira docente. Os outros apresentam razões variadas para essa escolha (a proximidade do local de oferta do Curso ao município onde residem, as poucas opções de cursos ofertados na região bragantina, a afinidade com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, por exemplo). Certamente o fato de a maioria deles ingressar na licenciatura sem ter clara a opção pela profissão de professor tem efeitos sobre a relação com seu processo formativo. E pode ser considerado um dos fatores que explicam a emergência dos comportamentos percebidos pela professora formadora durante o estágio.

Esse quadro permite-nos supor que as experiências vivenciadas durante o curso de formação, e especialmente aquelas vivenciadas durante os estágios, exercem uma influência ainda maior sobre esses estudantes, já que não se trata apenas de consolidar a opção pela profissão de professor para aqueles (poucos) que já a fizeram, mas principalmente de contribuir para uma tomada de posição sobre vir a exercer a profissão para aqueles que ingressaram no Curso por razões outras que não a opção pela docência.

Precisamos também ter em conta a posição desses licenciandos no campo acadêmico e os modos como os valores que circulam nesse campo podem afetá-los. Nesse sentido, é relevante considerar os possíveis efeitos que a valorização dada ao estágio e aos componentes curriculares de natureza prática no Curso tem sobre esses estudantes. Se a organização curricular do Curso está pautada na dissociação entre formação teórica e formação prática e se a demanda por formação profissional parece reduzida ao espaço dos estágios, em que medida isso contribui para a identificação dos alunos como professores em processo de formação?

Pimenta e Lima (2012, p. 66), comentando a pesquisa de doutorado desenvolvida por Guimarães (2001), trazem elementos que contribuem para a discussão dessa questão. O estudo demonstrou que, embora os alunos pesquisados reconheçam que a formação específica lhes garantiu a qualidade teórico-científica para a atuação no magistério, consideram que o aprendizado da identidade profissional docente foi adquirido de forma individualizada, o que revela as

fragilidades dos cursos em seu processo de profissionalização. Para Pimenta e Lima (2012, p. 66), “a tese reforça o peso das demandas do contexto, articuladas aos modos como os cursos são desenvolvidos, nas disposições dos alunos quanto à identificação com a profissão”.

Em uma conjuntura tal, recai sobre o professor orientador do estágio a tarefa de mediar a construção da identidade profissional docente nos licenciandos. Tarefa que a professora formadora toma para si, procurando, nas interações com os estudantes, auxiliá-los não apenas a se ver como professores, mas também conscientizá-los da necessidade de assumir uma postura ética e profissional perante a profissão. Durante as orientações para a elaboração dos projetos de ensino, por exemplo, a professora formadora enfatiza a necessidade de os estagiários assumirem a posição de professores, ao perceber que nas versões iniciais dos seus projetos, eles têm dificuldade em identificar-se como proponentes, como ilustra o excerto abaixo, trecho de uma dessas orientações:

(19) Excerto de aula (04/01/2013_Episódio 20_Vídeo a: 01min.11s — 2min.26s)

P: agora aqui olha... ((começa a ler o projeto das alunas)) tá... AQUI... quando você coloca por exemplo docente e discente... discentes... quem é que tá propondo? se é um projeto de trabalho... é projeto de ensino... quem é/ quem são os proponentes?... sou eu?... ou são vocês?

DB: (a gente)

P: são vocês

DB: no caso a senhora só tá orientando

P: então a partir deste momento... vocês já são professoras... ((as alunas fazem um gesto de concordância com a cabeça)) vocês precisam se posicionar... se sentir professoras... eu sei que esse é um exercício... mas então VOCÊS são as professoras... estão elaborando uma proposta de trabalho... pra turma de sétima série da escola padre luiz gonzaga... então os proponentes são... os proponentes são... ((faz anotações no trabalho das alunas)) vocês... e eu sou a orientadora... então esse/ o meu nome tem que ser o último aqui... tá? vocês podem colocar o nome em vez de colocar discente... pode/ porque vocês já são professoras também...

A emergência de posturas que refletem o desengajamento de vários estudantes da turma 2010 em relação ao Curso e ao seu processo formativo, implicado à questão da identificação com a profissão docente, remete ainda a circunstâncias incorporadas a campos mais amplos, o que revela as múltiplas dimensões da questão em tela.

3.1.5.3 O desafio de formar o novo aluno da licenciatura

As percepções da professora formadora em relação ao comportamento de vários estagiários se coadunam com alguns dos resultados de uma pesquisa discutida por André et al. (2010, p. 122), que enfoca os desafios interpostos aos professores formadores, em função de novas demandas ao seu trabalho, entre os quais se destacaram as transformações no perfil do aluno das licenciaturas. Nas análises empreendidas pelas autoras a partir dos depoimentos dos professores que colaboraram com o estudo, os aspectos mais recorrentes estão relacionados “às mudanças de interesse, motivação, postura e expectativas desse novo aluno, em especial a relação que ele estabelece com a docência e a situação de precariedade da escola básica” (ANDRÉ et al., 2010, p. 129). Entre as situações cotidianas relatadas, os docentes se mostram angustiados com o comportamento dos licenciandos em relação a si próprios e ao curso, no que diz respeito aos significados que atribuem ao ser professor e à formação para a docência. A análise dos depoimentos dos professores formadores desenvolvida pelas estudiosas aponta a emergência dessa postura como efeito das mudanças do perfil do alunado que ingressa na universidade.

Essas mudanças, também referidas por Gaeta e Masetto (2013, p. 36), estão relacionadas a uma conjuntura mais ampla, marcada por transformações no cenário do ensino superior, que teve a massificação como um de seus efeitos mais significativos. No entanto, como especifica Zabalza (2002), o fenômeno da massificação não ocorreu de modo uniforme em todos os cursos:

Alguns deles (medicina, engenharia etc.) conservaram seu selo elitista e mantiveram, com isso, um certo status de cursos privilegiados. O peso da massificação afetou especialmente os cursos de humanidades e de estudos sociais (áreas em que se multiplicaram as especialidades, manteve-se a docência para grandes grupos e incorporaram-se grandes levas de novos professores, às vezes, em condições precárias de trabalho) (ZABALZA, 2002, p. 26).

No Brasil, na esteira do movimento de expansão da oferta de ensino superior ocorrido nos últimos anos, houve um aumento significativo do número de cursos de

licenciatura e do quantitativo de alunos¹⁰⁰. Uma pesquisa empreendida por Gatti e Barreto (2009) traça um perfil desse alunado¹⁰¹ das licenciaturas. Entre as características levantadas, interessa-nos destacar as razões que conduzem os alunos aos cursos de formação de professores. Segundo dados analisados pelas pesquisadoras (GATTI; BARRETO, 2009, p. 159-160), a opção pela licenciatura é motivada pelo desejo de ser professor para 65,1% dos alunos de Pedagogia, percentual que cai para 48,6% entre os demais licenciandos. Também é relativamente alta a escolha dessa modalidade de curso como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercer outra atividade, principalmente entre os estudantes de outras áreas, chegando a 23,9%, em comparação àqueles de Pedagogia, que somam 13,3%. Outras razões são apontadas: a influência familiar, o curso ser próximo à residência do aluno e a influência exercida por algum professor considerado modelo para o aluno. Esta última motivação sobressai entre os licenciandos de outras áreas, apontada por 13,6% deles, em comparação aos de Pedagogia, com 6,6%. Os dados apontam ainda que parte desse alunado não deseja ser professor: 4,8% dos estudantes de Pedagogia e 5,3% entre aqueles dos demais cursos.

A análise desses dados revela que uma parcela não desprezível dos alunos das licenciaturas faz a opção por esses cursos embora não intencione exercer a profissão de professor, situação semelhante entre alguns estudantes da turma 2010. A percepção desse fato entre os licenciandos de várias turmas é comumente relatada por muitos professores da Faculdade de Letras, entre os quais a professora formadora. Uma situação ilustrativa ocorre na aula de 15 de janeiro de 2013, em que são iniciadas as apresentações orais dos relatos de experiência do estágio. Durante

¹⁰⁰ Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1991, existiam 2.512 cursos de licenciatura no país. Uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 57), baseada em dados do INEP, aponta que uma década depois, em 2001, o número desses cursos praticamente dobrou, chegando a 4.531, com 835.384 alunos matriculados. Entre 2001 e 2006, o crescimento das licenciaturas chegou a 64,6%, atingindo o quantitativo de 7.456 cursos, com um contingente de 1.162.115 alunos. Em 2012, os dados do INEP contabilizam 8.194 cursos e 1.366.559 alunos, demonstrando que o crescimento se mantém, embora em menor ritmo.

¹⁰¹ Para construir um perfil dos estudantes brasileiros que frequentam os cursos de formação de professores, as pesquisadoras (GATTI; BARRETO, 2009, p. 157) utilizaram o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade), aplicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do MEC aos iniciantes e concluintes dos cursos presenciais de Pedagogia e de licenciatura (Biologia, Física, Química, Matemática, História, Geografia e Letras) de 2005, abrangendo um total de 137.001 sujeitos.

a avaliação do último relato previsto para essa aula, realizado por uma dupla de estagiárias, a docente aponta as lacunas em sua apresentação, entre as quais destaca a ausência dos dados oriundos da experiência (produções textuais dos alunos) e dos resultados obtidos com a intervenção didática. Isso gera uma reação negativa por parte das estudantes, que discordam da professora, seguindo-se uma discussão. A professora procura, então, conduzi-las à reflexão sobre a necessidade de adoção de uma postura crítica em relação à própria atuação no estágio e, de modo geral, ao seu processo de formação. E relaciona as dificuldades das alunas ao desengajamento em relação ao Curso, considerado um efeito da rejeição pela profissão docente, como revela sua fala no excerto abaixo:

(20) Excerto de aula (15/01/2013_Episódio 33_Vídeo g: 24min.08s — 25min.05s)

P: porque como disse a professora RO naquela reunião lá em cima na sala... do enade... talvez muito de vocês quando a gente pergunta "por que você não leva a sério... por que você não se empenha?"... tem muito aluno que diz assim "eu não quero ser professor... eu não queria fazer letras... eu não gosto de sala de aula... eu estou aqui porque foi o que eu consegui passar... porque era o que tinha por aqui... na verdade eu queria ser médico... queria ser advogado... queria ser engenheiro... mas o que tem aqui é isso... eu tô fazendo"... então ela diz assim... qual é a recomendação dela... a partir do momento que você está aqui você tem duas posições... você tem duas formas de agir... ou você se forma e se forma assim do PÉSSIMO profissional... e vai construir uma péssima imagem sua na sociedade... ou você age com responsabilidade e diz "já que eu estou aqui... eu vou fazer o melhor que eu posso aqui"...

A combinação aparentemente paradoxal entre opção pelos cursos de licenciatura e rejeição pela profissão docente se deve a uma multiplicidade de fatores inter-relacionados. Por um lado, a carreira docente na educação básica exerce uma baixa atratividade entre os jovens, devido ao desprestígio social da profissão de professor desse nível de ensino em comparação a outras profissões acadêmicas, como advogado e médico (ADORNO, 1995, p. 99). Considerando que a valorização da profissão e a qualificação de seu exercício passam pelas condições de carreira e de salários vinculadas a ela, o fato de que o salário inicial desse professor em geral tem sido baixo, quando comparado a outras profissões que exigem formação superior (GATTI; BARRETO, 2009, p. 240), associado a não incorporação integral, nos estatutos e planos de carreira para o magistério dos vários estados e municípios do país, de todas as exigências asseguradas pela legislação nacional (GATTI; BARRETO, 2009, p. 248) certamente contribuem para o

desprestígio da profissão docente. Também as condições concretas de trabalho nas escolas, muitas vezes precárias, são responsáveis pelo desencanto em relação à profissão de professor.

Por outro lado, a escolha da licenciatura está relacionada ao fenômeno de massificação do ensino superior no Brasil. Embora as chances de entrar nas universidades tenham sido consideravelmente ampliadas para parcelas maiores da população, isso não representou igualdade de condições de ingresso nas diversas áreas de formação superior. A concorrência por vagas ainda é maior em cursos como Direito, Medicina e algumas engenharias, por exemplo, cursos considerados mais prestigiados socialmente, se comparada a cursos de licenciatura como Letras e Pedagogia. A disparidade no processo de ingresso em cursos de diferentes áreas pode ser observada no âmbito nacional e especificamente no contexto da Amazônia paraense¹⁰², de modo semelhante ao que acontece no contexto do ensino superior espanhol, como informa Zabalza (2002):

alguns cursos (aqueles em que nem o prestígio social nem a remuneração nem a novidade em termos de profissão colaboram para melhorar sua imagem) são obrigados a realizar grandes esforços para preencher as vagas disponíveis (processo em que se incluiria tanto a divulgação do curso como os sistemas de seleção dos candidatos) com um duplo propósito, ou seja, que haja estudantes matriculados e que eles não tenham menor capacidade intelectual (os que nele ingressam como 2ª opção) ou não tenham certeza de seu projeto pessoal (vocação, objetivos, definição profissional) (ZABALZA, 2002, p. 183).

Considerando que a formação em nível superior costuma ser associada à garantia de entrada no mercado de trabalho e à ascensão social, principalmente

¹⁰² A título de ilustração, no processo seletivo do ano de 2010, na UFPA, a concorrência variou consideravelmente entre cursos ofertados no *Campus* de Belém: para o Curso de Direito, a relação candidato/vaga era de 16,65 para candidatos cotistas e 22,27 para não-cotistas; para o curso de Medicina essa relação era de 19,15 no caso dos cotistas e 32,99 para não-cotistas; para o Curso de Pedagogia, a concorrência estava em 9,22 e 5,07, respectivamente; para o Curso de Letras Língua Portuguesa, a relação era de 8,72 e 5,48, respectivamente. Nesse mesmo ano, a concorrência para o Curso de Letras Língua Portuguesa no *Campus* de Bragança estava ainda mais baixa do que na capital: 2,90 candidatos cotistas por vaga e 1,50 para não-cotistas. Apesar disso, em um primeiro momento, foram preenchidas apenas 50% das vagas ofertadas para esse Curso no *campus*, sendo necessária uma “repescagem”, para preenchimento das vagas remanescentes. Dados disponíveis no endereço <http://www.ceps.ufpa.br/daves/PSS2010/Demanda_PSS2010.pdf>. Acesso em 11 abr. 2015.

para jovens oriundos de famílias cujos pais não obtiveram instrução nesse nível¹⁰³, para muitos deles, frequentar o ensino superior funciona como motivação suficiente para ingressar em um curso diferente daquele de sua preferência. Com uma concorrência menos acirrada, a licenciatura representa uma chance de obter essa formação. É importante considerar, conforme indicam Gatti e Barreto (2009, p. 167), que “a formação para a docência agrega, e em particular no caso brasileiro, um capital cultural aos estudantes que, ainda mais do que a renda, parece constituir um importante distintivo social”. Agregada ao *status* social conferido pela formação superior, a obtenção do diploma de licenciatura fornece a certificação para exercer a profissão de professor, embora como uma segunda opção ou como ocupação temporária, o que funciona como motivação adicional.

Outro fator que concorre significativamente para a escolha por determinado curso é a distância entre o local em que é ofertado e a residência do estudante. Isso vale ainda mais para regiões com grandes distâncias entre polos que concentram a oferta de ensino superior. Embora o movimento de interiorização das instituições de educação superior no Brasil nos últimos anos tenha contribuído para facilitar o acesso de uma parcela maior da população que, antes, tinha que se deslocar para os grandes centros em busca de formação, em muitas regiões do país, como é o caso da Amazônia paraense, a mobilidade estudantil ainda é bastante alta. Assim, muitos estudantes escolhem determinado curso muitas vezes em razão da proximidade do local onde residem.

Tendo em vista os fatores apresentados, consideramos que, ao escolher o curso por razões variadas que não uma opção em prol da futura carreira profissional que desejaria de fato seguir, certamente essa escolha de segunda mão pode afetar os modos como o estudante participa da formação. Sabemos que, no momento do ingresso em um curso de ensino superior, a identificação com a profissão não está

¹⁰³ Conforme os dados analisados por Gatti, Barreto (2009, p. 166) em relação à escolaridade dos pais do alunado das licenciaturas, em torno de 8,5% dos alunos são oriundos de lares de pais analfabetos, enquanto 39,5% têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental e 17,7% deles têm pais que concluíram o ensino fundamental. Há outra proporção, não tão pequena para os padrões de escolaridade da população brasileira, de alunos cujos pais têm instrução de nível médio (22,7%), que, somada à dos que têm pais com instrução superior (10,9%), atinge um percentual de mais de 30%, o que revela a heterogeneidade dos grupos de estudantes. Apesar dessa heterogeneidade, os dados apontam para um processo de ascensão desse grupo geracional a um nível mais alto de formação, quando comparado ao perfil dos pais.

plenamente definida para os estudantes, mesmo para aqueles cuja opção esteja relacionada ao desejo de seguir a carreira que é objeto da formação. Nesse sentido, o curso escolhido constitui o lócus de processos de confirmação ou de negação da opção feita, em que a identificação com a profissão vai sendo (re)construída ao longo do percurso acadêmico do estudante.

3.2 A (re)construção do *habitus* profissional

Tardif (2012), ao discutir o aspecto de institucionalização da carreira profissional, afirma que o pertencimento a uma ocupação implica, para os indivíduos, a necessidade de desempenhar determinados papéis profissionais, conforme as normas referentes a essa ocupação. Normas essas que incluem não apenas as exigências formais relacionadas às qualificações que seus membros devem possuir, mas também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição e pela cultura dessa ocupação. Nem todas essas normas são formalizadas, muitas são informais e só podem ser aprendidas por meio da socialização profissional, ou seja, no contato direto com outros membros e com as experiências cotidianas (TARDIF, 2012, p. 80).

Quanto à sua dimensão subjetiva, Tardif (2012, p. 80-81) explica que a modelação de uma carreira situa-se na confluência entre as normas e papéis decorrentes da institucionalização de dada ocupação — papéis que os indivíduos precisam interiorizar e dominar para poderem dela fazer parte —, e a ação dos indivíduos, que contribui para remodelar as normas e papéis institucionalizados, em decorrência dos novos insumos ou das transformações nas condições de trabalho.

Essa perspectiva sobre a carreira remete à noção de *habitus*, tendo em vista que sua gênese é mediada pelos processos de socialização pelos quais os indivíduos passam ao longo de suas vidas, nos diferentes universos sociais em que transitam. São as posições assumidas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias em um ou em vários campos que eles carregam sob a forma de *habitus* (BOURDIEU, 1983, p. 75). O campo profissional, que entendemos constituir uma das instâncias de socialização produtoras de valores culturais e referências identitárias (SETTON,

2002, p. 60), pode ser considerado um dos *loci* de construção dos *habitus* dos indivíduos. Ao ingressar em um campo de trabalho, os sujeitos, necessariamente, interiorizam modos de pensar e de agir característicos dessa ocupação. Mas é importante ter em vista que os indivíduos transitam em diferentes instâncias socializadoras (família, escola, grupo de amigos, igreja, trabalho etc.), as quais coexistem em uma intensa relação de interdependência, o que pode determinar variadas e heterogêneas experiências de socialização e gerar processos de continuidade ou de ruptura (SETTON, 2002, p. 60). As disposições adquiridas em diferentes instâncias de socialização vão sendo, pois, continuamente confrontadas por experiências novas, podendo ser continuamente afetadas por elas.

Não é diferente em relação à constituição do *habitus* profissional. Ao longo da sua trajetória pessoal e profissional, os professores internalizam uma série de conhecimentos, crenças, valores, modos de ser e de agir que fundamentam os modos como enxergam a si mesmos como pessoas e como profissionais, as relações que estabelecem com o mundo, com o conhecimento, com a instituição escolar, com os outros — especialmente com seus pares e seus alunos. A esse respeito, Tardif (2012, p. 78-79) destaca a importância da história de vida dos professores, em particular a de sua socialização escolar, em relação à escolha da carreira docente e ao processo de constituição de seu ser professor e de seu saber-fazer pessoal. O estudioso considera que, nessa perspectiva, “a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores de sua socialização profissional não se dão em terreno neutro” (TARDIF, 2012, p. 79).

Essas constatações do autor nos interessam na medida em que permitem pôr em perspectiva as tomadas de posição da professora formadora em seu processo de socialização profissional no campo acadêmico e os modos como vem se alinhando ao *habitus* desse campo. Nesse sentido, é importante ter em conta que o *habitus* não constitui um sistema sedimentado de uma vez por todas e, por isso, imutável. Embora seja possível pensar em uma maior coerência e homogeneidade do sistema de disposições de um indivíduo, isso ocorreria apenas em uma situação de coerência e homogeneidade dos contextos de socialização a que ele fosse submetido ao longo de sua vida. Esse quadro parece restrito a conjunturas bastante específicas, geralmente ligadas a contextos particulares, tais como a vivência em um

internato ou em uma comunidade tradicional. Na contemporaneidade, o quadro mais comum tende para a heterogeneidade, dada a exposição cada vez maior e mais precoce dos indivíduos a contextos bastante diferenciados de socialização. Como assinalado por Setton (2002, p. 65), o *habitus* está em contínua reconstrução, já que sua atualização se dá por meio da interação do indivíduo com as conjunturas dos campos em que se movimenta ao longo de sua existência. Não é, pois, possível pensar o *habitus* apartado das condições históricas que o produzem e que operam, sobre ele, sucessivos ajustamentos.

O caráter de transponibilidade do *habitus* decorre de sua própria gênese, de seu processo de constituição. Como afirma Bourdieu (1983, p. 80), a lógica que gera o *habitus* faz desse sistema “uma série cronologicamente ordenada de estruturas: uma estrutura de posição determinada especificando as estruturas de posição inferior (portanto, geneticamente anteriores) e estruturando as de posição superior”. Assim, cada nova experiência vivida pelo indivíduo é depositada sobre a estrutura pré-existente, atuando como princípio estruturador das experiências seguintes.

Partindo desses pressupostos, é possível observar que o processo de (re)construção do *habitus* profissional pela professora formadora e o alinhamento ao novo campo de trabalho é atravessado pelas relações entre os processos de socialização anterior — que, no âmbito de nossa pesquisa, remetem principalmente à formação acadêmica e à trajetória profissional na educação básica — e a socialização presente, no interior da nova carreira. Para discutir esse processo, organizaremos nossa exposição em dois tópicos: a aderência a uma área disciplinar e a experiência docente anterior.

3.2.1 A aderência a uma área disciplinar

As práticas de estabelecer fronteiras entre diferentes áreas disciplinares e definir a filiação a determinada área, procurando justificar sua validade científica, são bastante comuns no campo universitário, integrando o *habitus* profissional no interior desse universo. Cada área disciplinar funciona como uma espécie de subcampo, assim, ao aderir a uma dada área, o agente não apenas apreende conhecimentos,

conceitos e métodos que a definem, mas também internaliza a lógica que a fundamenta, a qual conduz a modos específicos de percepção e de ação. Nesse processo, é estabelecida uma relação de pertencimento do agente a uma dada comunidade científica. No caso dos professores universitários, consideramos que a instância socializadora privilegiada para constituição da aderência a uma área e, portanto, de pertencimento a uma determinada comunidade científica é a da formação — inicial e pós-graduada.

Como abordamos no capítulo anterior, a busca da professora formadora pela pós-graduação não ocorreu logo após a conclusão da graduação. Houve um intervalo de vários anos entre a sua formação inicial e a formação pós-graduada. O movimento de retorno ao campo acadêmico por essa via foi fortemente marcado pela percepção de desatualização teórica, o que nos permite supor que o processo de socialização vivenciado por ela ao cursar a especialização e o Mestrado provocou uma remodelação de seus conhecimentos especializados e formalizados, ou seja, de sua formação teórica de base científica e, conseqüentemente, definiu a adesão ao campo disciplinar com o qual manteve contato durante esse processo¹⁰⁴. Ao ingressar na docência universitária, essa aderência se manifesta de vários modos, integrando seu *habitus* profissional e determinando a posição ocupada no interior do campo de trabalho.

Durante o acompanhamento às aulas e às atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Supervisionado II junto à turma 2010, foi possível observar que as relações de pertencimento da professora formadora à comunidade científica em que considera estar inserida manifestam-se de vários modos em suas práticas.

¹⁰⁴ Embora façamos referência à expressão campo disciplinar no singular, é importante ter em conta que geralmente a formação teórica do pesquisador do campo das ciências sociais e humanas se constitui na interface entre várias disciplinas. Durante a formação pós-graduada, a professora formadora reconstruiu sua formação teórica com base, principalmente, nas seguintes áreas disciplinares: Interacionismo Sociodiscursivo, Linguística Aplicada, Ensino-aprendizagem de Língua Materna e Didática de Língua Materna. A título de exemplo, no Mestrado a docente desenvolveu uma pesquisa de cunho colaborativo-etnográfico junto a uma turma de alunos de primeiro ano de ensino médio de uma escola pública, em que foi implementada uma sequência de ensino sobre o gênero seminário escolar, que serviu de base para a análise do trabalho docente e dos instrumentos didáticos utilizados pelo professor para instituir o gênero seminário escolar em objeto de ensino e transformá-lo em objeto ensinado. Entre seus objetivos estava a compreensão do processo de inserção do conceito de gênero no âmbito da reflexão sobre o ensino de língua portuguesa e a problematização do trabalho docente a partir da prática de ensino de língua materna centralizada nos gêneros do discurso.

Traduzem-se, por exemplo, na delimitação de determinado arcabouço teórico-metodológico, selecionado de um campo disciplinar específico, expresso no plano de curso elaborado para a disciplina e apresentado como fundamento para as práticas de ensino dos estagiários; e na seleção dos vários textos de referência disponibilizados à turma, escolhidos em função do aporte adotado, incluindo um capítulo de sua dissertação de Mestrado.

Essas relações evidenciam-se mais fortemente na relação pedagógica imediata, como observamos em várias situações registradas durante o acompanhamento às suas práticas de trabalho. Uma situação ilustrativa ocorre em uma das aulas que conformou a etapa de fundamentação teórica e organização do estágio. Conforme previsto no plano de curso, nessas aulas a docente realiza exposições orais nas quais são enfocados os conceitos de didatização e modelização didática de gêneros, o procedimento da sequência didática e as descrições dos gêneros notícia de jornal, carta de leitor e seminário escolar, dos quais os estagiários selecionariam seus objetos para o projeto de ensino. Na aula de 14 de dezembro de 2012, após uma exposição sobre o gênero notícia de jornal, em que são apresentadas sugestões de atividades escolares tomando esse gênero como objeto de ensino¹⁰⁵, a professora comenta uma dessas atividades, momento de que transcrevemos o trecho a seguir:

(21) Excerto de aula (14/12/2012_Episódio 8_Vídeo c: 35min.56s. — 38min.52s.)

P: é uma situação real porque... há um fato que você precisa informar pra um determinado público... nesse contexto é muito difícil você não ter o que dizer... VOCÊ TEM O QUE DIZER... o que é que eu tenho pra dizer?... eu tenho que informar pra os outros alunos que no dia tal... na hora tal... vai estar sendo exibido o filme tal... e que os alunos podem participar... a turma fulano de tal vai estar assistindo esse filme etc... eu tenho o que informar... talvez o que esse aluno não tenha são aquelas ferramentas linguísticas pra fazer essa notícia da forma mais clara... mais coerente... mais adequada... mais eficiente... e é aqui que entra o trabalho do professor... de dar essas informações... dar essas ferramentas linguísticas pra que ele seja mais competente... [...] trabalhar () com

¹⁰⁵ As atividades expostas na ocasião tomam como referência o texto de Niedzieluk (2003), em que são apresentadas algumas atividades resultantes de práticas docentes realizadas em turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir da utilização do jornal impresso em sala de aula, enfocando especificamente os gêneros notícia e entrevista. A autora se fundamenta em uma concepção interacionista de linguagem, assim expressa: “Deve-se entender a atividade da construção de um jornal como uma atividade dialógica, na qual as trocas sociais são realizadas em um interagir constante, possibilitando aos alunos a aprendizagem, a construção do conhecimento através de suas próprias experiências, alargando este universo e somatizando as experiências dos outros” (NIEDZIELUK, 2003, p. 859).

a ideia da linguagem como prática de comunicação... prática social... eu acho assim bacana... e olha... a relação do aluno... da turma... ela se modifica de tal forma que VOCÊ NOTA ISSO... o interesse... o estímulo... a necessidade que eles têm de fazer bem... porque eles sabem que tem um outro que vai estar olhando e avaliando e comentando e criticando... e eles vão emitir parecer... eles vão construir uma IMAGEM do aluno como produtor... daí que ele se esforça pra fazer bonito pra fazer bem feito... a relação dele com a linguagem se modifica... por que que ela se modifica?... não é pelo gênero notícia... ela se modifica por causa do OUTRO... ele sabe que tem um OUTRO indivíduo... um outro aluno... uma outra pessoa... QUE VAI CONSTRUIR UMA IMAGEM DELE... vai construir uma impressão dele... é por causa desse outro que ele modifica a relação dele com a linguagem... e a produção de linguagem dele vai preservar... GUARDAR ESSA RELAÇÃO dele com o outro... lembra da ideia da linguagem como produto dessa interação? deu pra ficar claro isto aqui agora?

A seleção das sugestões de atividades com o gênero notícia de jornal apresentadas nessa ocasião guia-se pelo arcabouço teórico-metodológico adotado para o estágio, ou seja, tais atividades foram escolhidas porque a elas subjazem as mesmas concepções de linguagem e de ensino de língua materna que fundamentam as práticas da professora formadora na orientação das atividades de ensino dos estagiários¹⁰⁶. Mas além de apresentar as atividades, a docente procura demonstrar a legitimidade de suas bases teórico-metodológicas, como ilustrado no excerto. A validade dessas atividades estaria assentada na possibilidade de modificação da relação dos alunos com a linguagem, no âmbito de suas produções textuais escolares, partindo do pressuposto de que as práticas de ensino de língua portuguesa predominantes nas escolas não estariam alcançando resultados satisfatórios no âmbito da produção de textos. Agindo assim, a docente toma posição perante o campo disciplinar a que aderiu, deixando entrever que as concepções e os métodos que o fundamentam são mais adequados para orientar essas práticas. Simultaneamente, procura garantir a adesão dos estagiários.

As concepções de língua e de seu ensino que a professora adota e defende vêm embasando suas práticas de estágio desde as primeiras experiências, em turmas anteriores. A ocorrência de situações nas quais os projetos de ensino

¹⁰⁶ Na esteira das concepções de ensino de língua que orientam as propostas da comunidade científica à qual a professora formadora considera estar inserida, as quais encontram eco nas orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as práticas de ensino de língua materna devem estar pautadas no desenvolvimento das competências dos alunos, de modo que sejam capazes de utilizar a língua em diferentes situações sociais de interlocução oral e escrita. A abordagem de ensino proposta constitui uma ruptura com práticas pedagógicas de cunho normativo e conceitual, incorporadas na cultura escolar e cristalizadas em uma tradição secular.

desenvolvidos por estagiários que adotaram a abordagem por ela proposta geraram resultados considerados positivos fortalece essas concepções e corrobora a crença de sua pertinência para a formação de professores de português. Transcrevemos abaixo um fragmento do registro de uma entrevista com a professora, embora longo, porque demonstra a força que o pertencimento ao campo disciplinar em que julga estar inserida exerce sobre suas convicções (e ações) em relação ao ensino de língua materna e à formação docente:

(22) Excerto de entrevista (13/12/2012_Entrevista 1)

[...] quando a atividade ela se torna uma PRÁTICA social de linguagem de fato... que o aluno... aquilo que ele está produzindo ele TEM uma repercussão social... quando ele TEM um interlocutor... quando ele SABE que há de fato um outro que vai ouvir... que de alguma forma vai se posicionar... ele muda a relação dele com aquilo que ele está produzindo... e a atividade ela deixa de ser só uma tarefa... então eu acho que experiências dessa maneira é que elas são interessantes... não é relevante se o projeto do aluno [estagiário] vai sair perfeito... ou se... quando ele for daqui pode até sair com um projetinho bem bacaninha... mas quando ele chega lá... se ele realiza tudo aquilo que ele planejou ou não... o que é importante é que a experiência dele... ela se torne uma experiência positiva... que ela revele esta relação com a linguagem como uma prática social e que mostre se esta forma de tratar a língua em sala de aula... se ela é produtiva... do ponto de vista de trazer mais competência pro aluno... para o uso da linguagem... seja na forma oral seja na forma escrita... se eu consigo que ESTA EXPERIÊNCIA ela faça deste estagiário... se ela CRIE... ela GERE neste estagiário... esta relação diferente... esta relação PROMISSORA com o ensino da língua materna... então eu acho que eu alcancei meu objetivo sabe?... porque você não torna um professor competente... você não FORMA um professor... um bom professor numa experiência... num projeto de ensino... numa... num... num exercício de aula... você... você passa/ isso é um APRENDIZA::DO que vai sendo a cada dia a cada projeto a cada... A CADA AULA... na medida em que ele se formar e for de fato pra a sala de aula... o que a gente quer nesse momento... pelo menos o que eu espero neste momento é que ELE ACREDITE que ele pode fazer a diferença como professor... que ele trabalhando com a língua como prática de linguagem... em que o aluno está engajado de fato... em que a::/ o trabalho que ele está realizando... que a língua que está ali sendo trabalhada... refletida... analisada junto com os alunos... ela não é um corpo estranho mas é parte do dia a dia dele... se eu conseguir que ele VEJA isso como uma POSSIBILIDADE... de ensino de língua... que PODE gerar resultado favorável... o resto ele segue... eu sempre digo que a gente nunca ensina tudo... eu acho que a gente não ensina tudo... mas a gente PRECISA ensinar o necessário sabe? daqui... se ele acreditar nisso... ele vai seguir o resto sozinho... ele vai em busca dessas outras... for::mas... dessas possibilidades... ele vai inventar novos projetos... essa é a ideia dessa/ desse... desse estágio...

Outra situação ilustrativa ocorre na aula do dia 15 de dezembro de 2012, em que a professora formadora faz uma exposição sobre o procedimento da sequência didática. Inicialmente, ela pede à turma que tenha em mãos o texto —

disponibilizado no material fotocopiado para os estudantes — em que esse procedimento é descrito e informa à turma sobre os pesquisadores que o desenvolveram, o campo disciplinar a que estão ligados, além de referir a obra em que foi publicado o texto. É a partir dos aspectos abordados na descrição da sequência didática tal como desenvolvidos nesse texto e sintetizados em slides que a docente organiza sua exposição. A prática de convocar a produção acadêmica em situações de sala de aula remete ao fenômeno de reprodutibilidade dos bens científicos, ou seja, ao movimento de circulação e reprodução dos produtos da atividade científica, característico do campo acadêmico e que visa assegurar a perpetuação das áreas disciplinares e, conseqüentemente, dos grupos de pesquisadores integrados a cada uma delas. Essa prática, incorporada pela professora muito provavelmente durante o processo de socialização vivenciado em sua formação acadêmica, se repete em várias situações registradas durante o acompanhamento às aulas do Estágio Supervisionado II.

Na ocasião da exposição sobre a sequência didática, a docente se preocupa em explicitar perante a turma as razões pelas quais esse procedimento é considerado adequado e produtivo para orientar o ensino de gêneros orais e escritos. A seguir transcrevemos um fragmento do registro dessa exposição, em que a professora expõe uma dessas razões:

(23) Excerto de aula (15/12/2012_Episódio 10_Vídeo c: 03min.48s — 05min.54s)

P: uma das... um dos grandes riscos quando a gente se torna professor... que vocês já devem ter observado isso na sala de aula... é o fato do professor... quando faz um planejamento... principalmente quando tem projetos escolares... feira cultural... éh:: oficinas... enfim... ele FOGE do seu objeto de ensino... acaba centrando seu projeto num tema... ((do centro da sala, movimenta-se, o olhar passeando pela turma)) então quando você tem por exemplo... vamos fazer um projeto pra pra:: o nosso tema vai ser a questão do meio ambiente... [...] aí quando você for ver as atividades que o professor de português elaborou dentro desse projeto... onde fica o ensino de português?... ele se perde... ele fica difuso... quer dizer... O OBJETO EM SI ele se distancia... uma grande dificuldade que o professor parece (teria)... eu tenho observado isso nos contatos que eu tenho com professores aqui da região também... essa mesma dificuldade... quando eles elaboram uma proposta os projetos os trabalhos de ensino... aí você vai olhar... CADÊ O OBJETO DE LÍNGUA MATERNA que tá sendo trabalhado/ ensinado?... você... ele acaba se prendendo/ enfocando o tema... aí fica discutindo o meio ambiente... () do meio ambiente as questões das queimadas... tudo bem isso tudo precisa... pode ser trabalhado... mas onde é que ficou a língua portuguesa aqui?... nesse teu projeto? ele não aparece... então quando você propõe um projeto que se utiliza da sequência didática... ((posiciona-se próxima à parede em que está a projeção de slides)) uma das vantagens... dizem os autores... é o fato de você NÃO PERDER de vista o teu objeto de ensino...

((movimenta-se em direção ao centro da sala)) mesmo que você trabalhe o tema... mas você NÃO PERDE DE VISTA o teu/a tua disciplina... o teu objeto disciplinar que é a língua portuguesa ou o ensino de língua...

Como a docente procura demonstrar aos estudantes, a validade da sequência didática repousa, entre outras razões, no fato de que esse procedimento preenche uma lacuna no planejamento do ensino de língua portuguesa que permeia as práticas de professores das escolas da região bragantina: ao partir de uma abordagem por temas, essas práticas negligenciariam o enfoque dos objetos linguísticos. Essa percepção sobre as práticas de ensino nas escolas da região bragantina é oriunda tanto dos contatos que a professora formadora mantém com professores que atuam como supervisores dos estágios quanto do contato com os docentes que são alunos do PARFOR. Em diversas disciplinas que ela ministrou a turmas desse programa, observou a dificuldade dos alunos-professores em transformar um objeto de língua em objeto de ensino, ao elaborar atividades baseadas em textos, sejam orais sejam escritos. A tendência é que eles se prenam ao enfoque dos temas presentes nos textos.

A esse respeito, a professora formadora considera que a dificuldade recorrente dos professores em exercício — também observada em vários licenciandos durante o estágio — em planejar suas atividades de modo a transformar os objetos de linguagem em objetos de ensino é uma consequência do tipo de formação ofertada pela Licenciatura em Letras, que não prepara para isso. Nesse sentido, a docente concebe o estágio como o espaço privilegiado, em seu trabalho, para viabilizar a mudança nesse quadro. Tendo em vista que os estágios oportunizam o contato com os professores das escolas, ela intenciona, a partir do estabelecimento de um relacionamento mais próximo com eles, construir parcerias para garantir não apenas a criação de um grupo de docentes colaboradores, que aceitem os estagiários em suas salas de aula, mas também a qualificação das atividades tanto desses docentes quanto dos estagiários, por meio de um trabalho conjunto. Nessa perspectiva, tem também a intenção de desenvolver projetos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹⁰⁷. Os

¹⁰⁷ O Pibid é uma iniciativa da Capes que tem como meta o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura para participarem de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por

projetos de iniciação à docência envolvem os professores das escolas como participantes (além dos estudantes da licenciatura), com direito ao recebimento de bolsas, o que, a seu ver, motivaria sua participação.

Entendemos que as percepções, as concepções e as expectativas da professora em relação à formação de professores, ao ensino de língua portuguesa, bem como ao papel dos estágios e dos agentes aí envolvidos foram internalizadas a partir da socialização anterior no âmbito de sua formação acadêmica, com a adesão a um campo disciplinar, mas não só. A vasta experiência docente na educação básica pode ser considerada um fator crucial na construção de suas disposições, assim, também determina os modos como ela vem se alinhando ao campo acadêmico e (re)construindo seu *habitus* profissional. Passaremos a discutir esse aspecto na subseção seguinte.

3.2.2 A experiência docente anterior

Ao analisar os modos de constituição do *habitus* profissional da docente no ensino superior, precisamos ter em conta que se, por um lado, ela pode ser considerada uma professora universitária iniciante¹⁰⁸, devido ao tempo de atuação docente na universidade (quatro anos), por outro lado, acumulou vários anos de experiência no magistério da educação básica. Desse modo, é importante considerar se e como as disposições adquiridas durante o processo de socialização vivenciado na carreira anterior afetam as experiências na nova carreira.

instituições de educação superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos objetivam promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas e nas práticas docentes desde o início da sua formação acadêmica. Os estudantes, organizados em grupos de cinco e, no máximo, dez componentes, participam de e desenvolvem atividades didático-pedagógicas, sob a orientação conjunta de um docente da licenciatura e de um professor da escola em que esteja sendo desenvolvido o projeto. Informações disponíveis no endereço: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/carespibid>>. Acesso em 10 jun. 2015.

¹⁰⁸ Segundo definição elaborada por Martins e Papi (2010), para o *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*, o termo *professor iniciante* “refere-se ao professor que se encontra no período inicial de exercício da docência, podendo esse período corresponder aos três primeiros anos de atuação profissional (HUBERMAN, 1995), ou aos cinco primeiros anos (IMBERNÓN, 1998)”.

A professora formadora iniciou a profissão docente na educação básica, ensinando língua portuguesa para as séries finais do ensino fundamental, para o ensino médio e também para a educação de jovens e adultos, ou seja, sua atuação inicial na docência se deu na mesma área e no mesmo nível de ensino para os quais prepara os seus alunos. Para ela, a experiência aí acumulada lhe trouxe conhecimentos diferentes daqueles adquiridos durante a formação teórica nos cursos de pós-graduação:

(24) Excerto de entrevista (13/12/2012_Entrevista 1)

[...] foi um tempo que me deu... me deu outros conhecimentos também... eu trabalhei na cidade de belém... trabalhei na periferia de belém... trabalhei no interior do estado... aqui próximo... trabalhei em lugares longes... como itaituba... que fica no sudoeste... acho que é sudoeste do pará... na região do tapajós... sempre com ensino de português... no ensino fundamental maior e no ensino médio... e também com educação de jovens e adultos... [...] e aprendi a lidar com com... com perfis diferentes... com turmas diferentes... contextos diferentes... trabalhei na rede pública e trabalhei na rede privada... mas não na rede privada... nos impérios da educação... eu trabalhei em escolas éh:: de orientação religiosa... [...] trabalhei em escolas conveniadas... particular e estado... cada uma tem um modo diferente de conduzir... umas são mais focadas para a questão do vestibular... do ensino éh... em modelo de cursinho... outras não... outras são mais despreocupadas... e isso me trouxe eu acho que uma habilidade pra entender o que é que a escola espera... o contexto escolar... as dificuldades da instituição... as dificuldades da interação com o aluno... as dificuldades éh:: da relação com a comunidade e principalmente com a a:: a secretaria de educação... as... como é que a gente chama?... as... que estão acima? as instâncias superiores da administração do ensino... e que decidem MUITO da tua vida... decidem inclusive o que você ensinar... o calendário... não é? as formas de coerção do professor...

O tipo de conhecimento adquirido pela professora durante a experiência docente na educação básica remete à noção de “saberes experienciais”, conforme definida por Tardif (2012). Com essa noção, esse estudioso se refere ao conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente. Trata-se de saberes práticos, ou seja, saberes¹⁰⁹ que se integram à prática docente e dela são partes constituintes, os quais formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2012, p. 48-49). Como o autor explica:

¹⁰⁹ Com o termo “saber” o autor se refere ao conjunto de conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes dos docentes, que se convencionou chamar muitas vezes de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2012, p. 60).

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2012, p. 38-39).

As experiências vivenciadas em vários contextos escolares nos quais atuou a docente e o tipo de habilidade específica que isso lhe proporcionou, relacionada à compreensão do contexto escolar e das relações aí instituídas, compõem um aspecto dos saberes experienciais relativo ao conhecimento do campo profissional. Tardif (2012, p. 50) esclarece que os professores descobrem progressivamente o universo institucional formado pela escola, ao tentar se adaptar e se integrar a ele em sua prática cotidiana. Essa descoberta do campo escolar — um meio social constituído por relações sociais, hierarquias e relações de poder — é mediada concretamente pelas interações dos professores com outras pessoas, interações que ocorrem em meio a normas, obrigações, prescrições que eles devem conhecer e respeitar em graus diversos (por exemplo, os programas) (TARDIF, 2012, p. 50). A inserção na carreira docente e o seu desenrolar exigem, portanto, dos professores a assimilação de saberes práticos específicos dos lugares de trabalho, saberes relacionados a suas rotinas, seus valores, suas regras, visto que “saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (TARDIF, 2012, p. 70).

Os saberes experienciais relacionados ao conhecimento do universo escolar são recorrentemente mobilizados pela professora no exercício profissional da formação de professores. Ao ministrar disciplinas de estágio, ela utiliza o conhecimento das rotinas escolares, por exemplo, para orientar a inserção dos estagiários nas escolas, em relação à elaboração de seus cronogramas de atividades, no âmbito de seus planos de estágio:

(25) Excerto de entrevista (31/07/2013_Entrevista 3)

[...] nesse estágio um ele foi organizado e pensado dessa forma... fizemos o plano de estágio... eles fizeram o plano de estágio... eles fizeram o cronograma... foram primeiro na escola... fazer aquele contato pra ver o calendário... porque como eu tenho uma longa experiência de escola básica... EU SEI COMO FUNCIONA o sistema na escola básica... eu sei dessa questão dos calendários... eu sei dessa questão... das/ do período de provas... dos períodos facultados... dos eventos sociais... eu sei COMO É que cada professor mais ou menos se

movimenta e que ele precisaria estar em contato com isso... fazer essa conversa porque ele tem que montar o cronograma dele em sintonia com o calendário da escola... pra que depois ele não chegue dizendo “ah... mas não dá porque o professor não tá... porque o professor faltou... porque é feriado... porque é período de avaliação”... então tudo você tem que saber com antecedência pra você poder se preparar pra ele... pra você poder AGIR conforme esse movimento da escola... que acontece na escola...

Conhecendo bem as rotinas escolares, a docente procura antecipar alguma eventual dificuldade dos licenciandos em realizar suas atividades, caso não programem com antecedência o período de inserção nas escolas, tendo em vista a necessidade de conciliar os diferentes calendários dos campos acadêmico e escolar, com seus ritmos e hábitos próprios.

A formadora também mobiliza os saberes acumulados em sua experiência docente anterior e relacionados ao funcionamento da organização escolar para orientar as práticas didáticas dos estagiários. Uma situação ilustrativa que registramos no decorrer do acompanhamento às aulas e atividades do Estágio Supervisionado II ocorre na etapa de fundamentação teórica e organização do estágio, na aula do dia 15 de dezembro de 2012. Durante esta aula, a professora faz uma exposição sobre o gênero seminário escolar. Ao abordar uma das partes que compõem a estrutura composicional do seminário escolar, ela se preocupa também em fornecer instruções detalhadas sobre a utilização de materiais didáticos disponíveis nas escolas para o ensino do gênero e sobre como mediar seu uso na relação com outros agentes do campo escolar, em especial, com os alunos:

(26) Excerto de aula (15/12/2012_Episódio 12_Vídeo g: 34min.02s. — 36min.28s)

P: NA ETAPA PRÉ-EXPOSITIVA... o professor precisa ensinar o aluno a pesquisar... na maioria das vezes o aluno NÃO SABE pesquisar... ele não sabe nem localizar dentro de um livro... o assunto que o professor pediu... ele chega na biblioteca... ele não sabe procurar o livro onde tem aquele assunto... nas nossas escolas... MUITAS VEZES... quem está na biblioteca não é uma bibliotecária... muitas vezes quem está na biblioteca é alguém () do apoio... um auxiliar de secretaria... quando é um professor readaptado ainda é muito melhor... porque o professor pode ajudar... mas às vezes quem está lá também não sabe localizar o livro na prateleira... então ele pega qualquer livro... eu já vi casos de escola em que o o/ a pessoa que está na biblioteca vai procurando procurando procurando... pra ver se acha o livro e às vezes diz "NÃO TEM o livro"... eu já trabalhei em que a gente dava a referência e dizia "olha... você vai encontrar este assunto no livro tal tal e tal"... e eu sabia que tinha porque já tinha PASSADO antes na biblioteca e VI que tinha esses livros lá... aí ele vai lá... "professora NÃO TEM esse livro lá... a menina já procurou e não achou o livro"... "então vamos lá"... então às vezes... pra trabalhar com o gênero seminário... o

professor precisa ter consciência disso e fazer esse trabalho com o aluno... TIRE UM DIA... vá com o alu/ com... com a turma pra biblioteca... agende a biblioteca num horário... pra que você vá com a turma... pra ensiná-los a procurar... a achar a prateleira/ na prateleira os livros... ou então ensinar a própria moça da biblioteca a localizar esses livros... DE POSSE desses livros... ENSINE os alunos... primeiro mostrando pra todos... depois indo de grupo em grupo... pra localizar dentro do livro o assunto que você pass/ que eles estão pesquisando... olhando pelo sumário... às vezes ele vai folheando PÁGINA POR PÁGINA do livro procurando o assunto... olhe o tempo que ele perde com isso... e quando ele encontra o assunto?... E AGORA? que ele tem que LER e extrair as informações... olha quanto trabalho o professor tem... ISSO TUDO faz parte do gênero seminário... embora são outras atividades relacionadas à questão da escrita...

Como ilustrado no excerto acima, os saberes da experiência profissional anterior vão sendo mobilizados pela professora em sua atuação como formadora de professores à medida que parecem relevantes para orientar determinados aspectos das práticas dos estagiários. Isso remete à constatação de Tardif (2012, p. 266) de que os saberes profissionais são situados, ou seja, são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular. Em outras palavras,

[...] diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho à qual devem atender (TARDIF, 2012, p. 266).

A aprendizagem da docência é, pois, mediada pela prática da profissão. Como assinalado por Tardif (2012, p. 181), o ensino ocorre em um contexto de múltiplas interações, as quais exercem sobre os professores condicionamentos diversos ligados a situações concretas que, como tal, requerem em certa medida improvisação e habilidade pessoal, além da capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. É nesse sentido que a prática constitui um processo de aprendizagem, pois, ao enfrentar as situações de trabalho, o professor desenvolve certos *habitus* que lhe possibilitarão lidar com os condicionamentos e os imponderáveis da profissão (TARDIF, 2012, p. 181). A professora formadora, em sua trajetória docente na educação básica, passou por esse processo de aprendizagem profissional mediado pelas práticas de trabalho, o que lhe permitiu construir um repertório de saberes experienciais aos quais ela recorre, agora, em conformidade com os condicionamentos a que é submetida frente às novas situações de trabalho.

Nessa perspectiva, a docente lança mão de certos conhecimentos, competências ou habilidades que constituem seu saber-ensinar para atender a necessidades específicas de formação que emergem a cada situação de interação com os estagiários. A título de exemplo, podemos observar uma situação que acontece na aula do dia 22 de dezembro de 2012. Após apresentar uma exposição em que enfoca os objetivos do ensino de português, conforme as diretrizes contidas nos PCN, a formadora abre espaço para a turma tirar eventuais dúvidas. Uma dupla de estagiários afirma estar encontrando dificuldades em relação à seleção do gênero do discurso que seria eleito como objeto de ensino. Os estagiários propõem focar um gênero diferente dos previstos no plano de curso, por considerá-los muito difíceis para a turma de quinta série na qual realizariam a regência, pelo fato de ser formada majoritariamente por alunos repetentes. As informações obtidas pelos licenciandos sobre a turma lhes foram dadas pelos professores da escola campo de estágio, que destacaram as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os estagiários propõem então focar o gênero bilhete, julgando ser o mais fácil. Ao orientá-los nessa ocasião, a professora recorre a conhecimentos relacionados às capacidades dos alunos, que os formandos, por sua inexperiência prática da profissão docente, ainda não possuem:

(27) Excerto de aula (22/12/2012_Episódio 14_Vídeo b: 38min.08s. — 40min.43s.

P: mas você não acha que eles conseguem trabalhar uma notícia?

LO: devem... não sei professora

RA: se fosse uma notícia que eles gostam né?

LO: se fosse () a gente pensou inclusive em anúncio assim... eles anunciariam pra ir pra uma festa do super pop ou sei lá... alguma coisa que seja muito importante pra eles...

AA: ((risos))

LO: eles adoram () super pop... essas coisas assim

P: não... você está... você está... diminuindo... pensando muito por baixo... pode ter certeza que esses alunos têm opinião... eles têm pontos de vista... às vezes eles não manifestam porque eles já estão assim rotulados... e aí eles ficam receosos de se manifestar... mas com certeza eles têm ATÉ MESMO sobre a posição deles... eles têm opinião

AD: a gente mesmo fazendo uma pesquisa assim... a gente não pode trabalhar um gênero bilhete com eles?

P: o gênero

AD: [porque seria o mais simples assim... porque é o que a gente tem material ()

P: e você não acha que você pode talvez por... por estar pensando num gênero

mais simples... que ele pode achar... começar a olhar e dizer assim "poxa... eles pensam que a gente é incapaz"?

LO: acho que não

P: qual é a faixa etária desses alunos?

LO: dezesseis... ()

P: não leve isso... leve o gênero notícia... pense no gênero notícia... pode ter certeza... adolescente tem opinião... a questão é se você selecionar as notícias e você discutir AS FORMAS de () da notícia... a questão da parcialidade e da imparcial/ SELECIONE... ou a carta de leitor... muito boa... eu acho que é excelente pra você trabalhar com esse público... são jovens... pode ter certeza que eles TÊM OPINIÃO... eles sabem... o que eles não têm é orientação nem espaço pra falar... pra se posicionar... olhem... selecionem... verifiquem quais são os objetivos... quais são as... os conteúdos que você vai explorar... viu? e as atividades... proponham atividades adequadas considerando A FAIXA ETÁRIA deles... [...] NÃO PROPONHA atividades de CRIANÇA pra eles que não vai dar certo... esses meninos estão num outro nível de interesse... dezesseis anos dezessete anos... não chegue lá com atividades de meninos de nove dez anos que vai ser um fracasso... eles não vão se interessar por fazer

A relação que os estagiários estabelecem entre incapacidade dos alunos e repetência escolar não emerge ao acaso. Tal percepção remete a representações construídas em processos de socialização e que são compartilhadas pelos grupos sociais com os quais interagem/interagem, inclusive pelos professores da escola campo de estágio. Para a professora formadora, por sua vez, principalmente pela condição de repetentes, esses alunos pouco se manifestam, o que geraria a impressão de que são incapazes. A percepção de que se trata de sujeitos tolhidos de sua voz no campo escolar também não emerge gratuitamente. Deriva do reconhecimento de que o direito à voz é condicionado pelas relações de poder estabelecidas entre os agentes desse campo, conforme as posições aí assumidas. E esse tipo de saber, tal como aquele relacionado à adequação ou inadequação de determinado gênero conforme a faixa etária dos alunos, deriva, em grande medida, da experiência vivenciada na prática docente profissional.

Em outras situações, é o grau de detalhamento das orientações dadas aos estagiários que revela o rico repertório de saberes sobre o ensino incorporado à prática da formadora a partir das experiências oriundas de sua prática profissional em escolas e salas de aula dos ensinos fundamental e médio. Uma situação ilustrativa ocorre na aula do dia 14 de janeiro de 2013, acontecida depois da etapa de regência de classe. Nessa ocasião, a docente faz uma avaliação preliminar dos projetos de ensino e das atividades de regência dos estagiários. Entre os problemas

de ordem didática observados em suas práticas, ela aponta aqueles resultantes de dificuldades com o planejamento de ensino. Um dos aspectos destacados diz respeito à preparação de materiais e suportes didáticos (esquema, handout, cartaz, datashow etc.), sua utilização em sala de aula, bem como a mediação entre o uso desses recursos e a gestão de classe, como demonstrado em um trecho do registro dessa aula, transcrito abaixo:

(28) Excerto de aula (14/01/2013_Episódio 26_Vídeo a: 23min.39s. — 27min.26s.

P: mas também a gente pode utilizar o cartaz... pode utilizar aquele que roda... como é o:: ÁLBUM SERIADO... [...] É UM MATERIAL que você pode utilizar/ pode preparar... e utiliza em diversas aulas... diversas turmas... o semestre todo... um ano inteiro... no outro ano você renova... você refaz... você vai pesquisar um pouco mais... você muda algumas coisas... mas ele não é assim TÃO TÃO... éh... [...] não é TÃO descartável que você não possa utilizar pra duas turmas seguidas... até pode ser de uma mesma série... de um mesmo nível... até você pode fazer uma adaptação de tare::fas... por exemplo... de atividades... mudando de turma pra turma... mas em termos da estrutura do gênero... do conteúdo... ele pode servir pra várias turmas... e é um recurso muito bom... e é um recurso que você não depende da claridade... você não depende da energia elétrica... enfim... então o álbum seria::do o cartaz... MAS quando você for utilizar o cartaz ou o álbum seriado... utilize letras GRAN::DES... letras BOAS... a finalidade do cartaz e do álbum seriado não é você copiar O LI::VRO pra dentro do cartaz... é você colocar os tópicos centrais... é uma forma ESQUEMÁTICA de você abordar o assunto... você professor tem que ter conhecimento do assunto... pra que você possa a partir daquele esquema... você possa explorá-lo... você não pode encher tanto de letra que você não vai só ler aquele cartaz... e só ler aquele álbum seriado... o esquema que tá... que está escrito nele... tá entendido? o uso do recurso visual é fundamental na interação com a turma... principalmente se são alunos do ensino fundamental... alunos de sexta série... principalmente se eu estou trabalhando com uma coisa que é nova... e se eu estou analisando a produção deles... eu vi alguns casos... os alun/ os professores analisando a produção inicial dos alunos... mas SÓ ELE tinha o texto... os outros/ só quem sabia do que ele estava falando... está aqui... com a produção inicial do aluno... está lendo e comentando os aspectos positivos e os aspectos negativos... apenas quem consegue acompanhar a fala do professor... é o aluno ou a equipe que produziu aquele texto... os outros... que não têm o texto... eles não conseguem acompanhar... e aí se não conseguem acompanhar... o que que eles fazem?... eles DISPERSAM... eles começam as conversinhas paralelas... eles ficam incomodados... pedem pra sair... pra ir lá fora... pra ir ao banheiro... ou não pedem e vão assim mesmo... então se eu vou trabalhar com essas análises... eu tenho que encontrar estratégias pra que TODOS possam... VER aquilo que eu estou apontando...

As sugestões minuciosas da professora revelam que ela conhece bastante bem o cotidiano profissional do professor da educação básica, as questões que perpassam o microcosmo da sala de aula, tais como as estratégias para manter a atenção dos alunos e o controle de classe, além de ter conhecimento sobre as

condições de infraestrutura e de funcionamento das escolas da região. Revelam também sua preocupação com a qualificação da prática de ensino dos licenciandos, no que se refere especificamente ao desenvolvimento da competência para planejar o ensino de acordo com as necessidades dos alunos e as condições contextuais de trabalho.

Se a experiência docente anterior tem efeitos significativos nas práticas da formadora, também parece influenciar fortemente as representações que ela tem sobre o seu trabalho, sobre o Curso em que atua e sobre os estudantes. A esse respeito, convém considerar, com Tardif (2012, p. 103), que um professor pensa não apenas com seu sistema cognitivo, mas também com a vida, ou seja, com o que foi, com o que viveu, com tudo o que acumulou em suas experiências de vida. Nessa perspectiva, como assinala esse estudioso, o professor

[...] é uma pessoa comprometida com e por sua própria história — pessoal, familiar, escolar, social — que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história (TARDIF, 2012, p. 104).

Essas constatações nos permitem dimensionar as preocupações que a professora manifesta ao perceber que, à medida que os professores doutores do campo em que atua passam a se dedicar prioritariamente à pesquisa e ao ensino na pós-graduação, o ensino na graduação se torna o espaço de atuação dos professores substitutos ou daqueles docentes efetivos que ainda não ascenderam ao topo da carreira docente universitária, pois essa divisão hierárquica teria repercussões para a formação de professores:

(29) Excerto de entrevista (05/01/2013_Entrevista 2)

[...] os professores que mais têm conhecimento na questão das linguagens... eles não trabalham na graduação... ou têm às vezes uma turma na graduação... eles se limitam na questão da pesquisa... então eles pegam do mestrado pra frente... mestrado... doutorado... uma turma às vezes de eletiva... e quem é que dá aula... que forma a graduação? são os professores mestres... os professores especialistas e os professores substitutos... uma quantidade ENORME de professores substitutos que às vezes só têm a graduação... e que vai dar aula pra graduação... às vezes tem especialização... e tem os professores que já... agora tem uma demanda de concursos né? de contratação pra professor auxiliar e professor assistente... que são mestres... mas os professores doutores... eles são focados na pesquisa... então a gente nota aqui... não há nenhum desvio de de de:: de TEMPO... nem de interesse... de preocupação... com as questões da formação deste profissional que vai ser professor... então... [...] a gente já nota

isso aqui começando... [...] talvez a gente possa... precise PENSAR em cursos diferenciados... um curso de bacharelado e um curso de licenciatura... porque do jeito que está... você só PRIORIZA a pesquisa... e como é que fica essa quantidade de alunos que vai sair daqui pra ser professor? vai sair despreparada... e aí aqueles que trabalham com isso ficam sobrecarregados de trabalho... estressados... surgem os atritos enfim... mas é bastante trabalho... eu acho que eu não sei... eu não sei como isso avança... eu não sei se isso é da natureza da academia... eu não sei... se é próprio do campo... ter sempre esses embates... mas talvez chegue um momento em que a gente pense um curso que talvez seja o ideal né?... um curso de licenciatura com todos os professores ((risos)) pensando na área da... peda/ pedagógicas... pensando as disciplinas teóricas com interesses pra questão da prática... [...] e outro curso de bacharelado... voltado pra outros campos que não necessariamente a licenciatura... mas o fato é que hoje... se não se conseguir trabalhar melhor a formação desses meninos... nós não saímos desse círculo aí de gramática e livro didático... ninguém sai dele não... o professor/ o aluno sai formado em licenciatura... SEM SABER utilizar essa teoria que ele aprendeu aqui na sala de aula... não vai dar em nada... não muda nada não...

As preocupações da professora se devem à percepção de um possível prejuízo para a formação de professores, em razão de que, os colegas docentes, ao focar a atividade de pesquisa, acabam por priorizar interesses outros que não a preparação dos licenciandos para a profissão docente. A contrariedade demonstrada pela docente sugere uma inadaptação das disposições adquiridas às condições objetivas do campo em que atua. Supomos, pois, que as disposições adquiridas na carreira docente anterior estejam na origem dessa percepção diferenciada quanto à formação dos professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, principalmente quanto temos em conta o lugar que essa formação ocupa em seu trabalho, constituindo o eixo central de suas atividades profissionais, de suas preocupações, de seus investimentos e de suas aspirações para as ações futuras.

A relação que estabelecemos se coaduna com parte dos resultados da pesquisa realizada por Nascimento (2006) com professores universitários que atuam em Cursos de Pedagogia. A pesquisadora constatou que as percepções manifestadas pelos professores entrevistados acerca de seus trabalhos, de seus alunos e dos cursos em que atuam está intimamente relacionada aos processos de socialização vividos, sobretudo, no início de suas carreiras profissionais. Ela verificou que embora todos os professores tenham se referido às tensões existentes entre o ensino e a pesquisa, entre a graduação e a pós-graduação, aqueles que iniciaram suas vidas profissionais nos níveis mais elementares do ensino, deram maior ênfase a essa realidade, destacando, em especial, o prejuízo para a formação

dos professores das séries iniciais. Assim, o fato de ter tido ou não experiência profissional nas séries iniciais do ensino fundamental parece ter influenciado significativamente a maneira como esses formadores percebem seus alunos e o Curso de Pedagogia, além de manifestar-se no compromisso com a formação de professores para o mesmo nível de ensino em que já haviam atuado (NASCIMENTO, 2006, p. 239).

Como pudemos perceber durante o acompanhamento às práticas docentes junto à turma 2010, a ação de orientação do estágio remete a uma expertise muito rara de se encontrar entre professores universitários formadores, que só pôde ser construída em situação de trabalho. Os conhecimentos, competências e habilidades retidos da experiência profissional anterior passam, assim, a compor o processo de aprendizagem da docência no ensino superior, especialmente, de aprendizagem do ofício de formar professores.

Um último aspecto relacionado à experiência docente anterior que nos interessa comentar diz respeito às percepções que a formadora tem sobre os estudantes e sobre suas relações com eles. Conforme já discutimos, a relação entre a docente e os alunos da turma 2010, no âmbito do Estágio Supervisionado II, é perpassada por tensões e conflitos que emergem na relação pedagógica imediata, em razão de fatores diversos. Já tendo abordado amplamente essa relação, voltamos nosso olhar para os modos como a professora a percebe e o que isso revela sobre os modos de constituição do *habitus* profissional no novo campo profissional. A seu ver, na nova carreira, sua relação com os alunos parece não ter mudado muito em comparação com a carreira anterior:

(30) Excerto de entrevista (05/11/2013_Entrevista 4)

[...] eu continuo lidando com os alunos como/ eu acho que eu tenho uma relação muito de de:: muito de MÃE... muito assim... muito próxima com eles... porque eu vejo... eu vejo:: tem colegas que eles não têm essa aproximação com... o aluno lá e eu aqui... nós não temos muita intimidade... essa relação muito PERTO sabe?... e eu acabo construindo essa relação muito perto de chamar atenção... de reclamar... de cobrar... sabe? que geralmente não se faz muito (isso)... eu te oriento você faz... fez? não fez? problema teu... eu não... eu acabo cobrando muito disso... eu fico ali pegando no pé... insistindo... então isso a gente faz na educação básica... porque... parece assim que o adolescente ele precisa dessa orientação... e o professor a acaba assumindo um pouco esse perfil aí... daquele que é o conselheiro que... de alguma forma é tutor... que... que tem uma responsabilidade com a formação... eu ainda não consegui perder isso com os alunos... eu não sei se é porque eu mantenho essa mesma/ esse mesmo perfil da professora da educação básica... ((risos)) ou se é porque os alunos que têm o

perfil de aluno da educação básica ((risos))
--

Essa percepção da formadora deriva de suas representações sobre o trabalho docente na educação superior e na educação básica, no que se refere às relações diferenciadas entre o trabalhador e o seu objeto de trabalho (os alunos), conforme cada nível de ensino. E revela que os processos de socialização vivenciados na carreira docente anterior exercem uma influência direta sobre os modos como ela se relaciona com os estudantes. Na ausência de uma formação específica para a docência de ensino superior, em que poderiam ser abordadas as características dos estudantes desse nível de ensino, as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem desses alunos, conforme os objetivos da formação profissional universitária, e com uma formação inicial voltada a outra faixa etária de alunos e a outras finalidades educacionais, são os saberes retidos da experiência docente anterior que informam e conformam suas ações na relação pedagógica imediata.

De fato, o alinhamento ao *habitus* acadêmico é fortemente atravessado pelos processos de socialização anteriores, principalmente como elementos que medeiam a construção de uma identidade docente universitária. Ter sido professora de educação básica por tantos anos exerce uma forte influência não apenas nos modos como ela se relaciona com os alunos, mas também em todas as suas ações, nos seus investimentos, interesses e aspirações, como demonstrado, por exemplo, no comprometimento pessoal com a formação de professores.

Em nossa discussão, procuramos mostrar que o alinhamento da professora formadora ao *habitus* profissional universitário não ocorre de modo homogêneo, sendo mediado pelas relações entre os processos de socialização aí vivenciados e as socializações anteriores. Assim, em muitos aspectos, são os processos de socialização anteriores que orientam a integração da professora formadora ao novo campo profissional, em seu processo de aprendizagem do ofício de professor universitário formador de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência do professor formador como objeto de pesquisas no campo acadêmico brasileiro é bastante recente, em razão disso, os estudos em torno desse tema ainda são escassos. Considerando o movimento de expansão quantitativa da educação superior no país e o consequente aumento no número de cursos de licenciatura e no contingente de docentes que aí atuam, revela-se necessário o investimento na investigação sobre o docente formador e sobre o seu trabalho, principalmente quanto temos em conta que muitos dos novos professores que ingressaram no magistério superior em função desse movimento o fizeram em instituições de ensino recém-criadas ou que passaram por reforma, ampliação ou reestruturação nos últimos anos. No caso de algumas universidades públicas, por exemplo, esses docentes, embora iniciantes na carreira, são colocados frente à empreitada de integrar os processos de organização institucional ou de alavancar a consolidação do campo em que atuam. Nesses contextos institucionais, como vem sendo viabilizada a formação dos futuros professores da educação básica? Qual o papel dos professores formadores nessa tarefa? Em que condições eles realizam seu trabalho? Como as determinações oriundas tanto da conjuntura institucional na qual atuam como da conjuntura sociocultural mais ampla afetam esse trabalho? Entendemos que, ao discutir questões como essas, pondo em perspectiva o lugar desse exército de professores que ingressou no ensino superior nos últimos anos, principalmente em contextos institucionais periféricos, como é o caso do Campus da UFPA em Bragança, podemos contribuir não apenas para as reflexões em torno do tema do professor formador, mas também para se pensar tanto no desafio da consolidação das instituições universitárias quanto na tarefa da formação de professores para atender à educação básica.

Nessa perspectiva, empreendemos este estudo, com a proposta de descrever e analisar as formas do trabalho de uma professora universitária formadora, a partir de duas intenções gerais, consideradas complementares à compreensão de seu ofício: investigar os modos como o trabalho da professora se constitui, na articulação entre as esferas acadêmico-institucional e sociocultural nas quais se insere e a esfera da sala de aula, e como ela vem construindo sua (nova) trajetória profissional

no contexto institucional pesquisado, ou seja, como ela vem se tornando professora universitária, especificamente formadora de professores.

Essas intenções gerais nos conduziram a delinear os objetivos específicos de nosso estudo. Assim, a partir da investigação das práticas de ensino (e de formação) da professora formadora, buscamos verificar como seu trabalho é afetado pela conjuntura acadêmico-institucional e sociocultural na qual se insere. Entendemos que a compreensão das práticas docentes requeria voltar nosso olhar para os modos como a docente vem se integrando à carreira profissional no ensino superior e se constituindo professora universitária formadora de professores no novo campo de trabalho, o que também procuramos analisar. Ao focar a trajetória profissional da professora no magistério superior, nossas buscas nos encaminharam para a identificação dos significados atribuídos por ela à (nova) carreira e à formação de professores. A imersão em campo nos conduziu ainda a discutir a formação de professores no contexto pesquisado.

Tendo em vista o alcance desses objetivos e considerando os aportes teóricos que orientaram nosso olhar sobre os dados gerados em nossa pesquisa, organizamos a análise a partir da discussão em torno de tópicos temáticos que emergiram do exame desses dados. Desse modo, nossa discussão se voltou inicialmente para os modos como as práticas de trabalho da professora formadora na disciplina Estágio Supervisionado II foram afetadas pelas determinações oriundas da conjuntura acadêmico-institucional local, considerado como um campo social que, por sua vez, se insere em campos mais amplos, com os quais mantém relações: o campo da educação superior, o campo da formação de professores e o campo escolar. Pudemos verificar, então, que fenômenos gerados nessas esferas impõem diversas injunções ao desenvolvimento de seu trabalho, requerendo da formadora a utilização de variadas estratégias a fim de acomodá-las e fazer acontecer o estágio.

Nesse sentido, observamos que a gestão burocrática do tempo institucional, cuja lógica, de natureza administrativa, nem sempre é compatível com o tempo da formação, tampouco com o tempo escolar, representou um desafio à efetivação do estágio. A professora precisou gerir as atividades de formação de modo a ajustá-las ao apertado cronograma previsto pela faculdade para a oferta da disciplina e às atividades previstas no calendário das instituições escolares, o que demandou

estratégias em vários níveis: adaptações no planejamento da disciplina, uma forte regulação das atividades dos estagiários e negociações com eles a fim de viabilizar sua inserção nas escolas. Apesar dos esforços empreendidos pela docente, a injunção temporal gerou várias dificuldades: i) o contato dos licenciandos com o campo escolar tornou-se superficial, resultando, principalmente, em pouca ou nenhuma aproximação entre eles e os professores supervisores; ii) o tempo curto inviabilizou as reelaborações dos projetos de ensino pelos estudantes, impossibilitando à professora focar mais sistematicamente as dificuldades da maioria deles com a produção dos modelos didáticos dos gêneros eleitos objetos de ensino e das sequências didáticas, bem como orientar a eleição dos objetos de língua a ensinar no âmbito desses gêneros, a produção de planos de aula, atividades, exercícios, além do uso de materiais e suportes didáticos; iii) em consequência, várias dificuldades que emergiram durante a elaboração dos projetos de ensino mantiveram-se quando foram realizadas as atividades de ensino.

Constatamos então que o estágio, para se constituir como um componente da formação profissional que propicie aos futuros professores a iniciação à aprendizagem dos saberes profissionais, requer condições adequadas de efetivação, o que implica, entre outros fatores, disponibilidade de tempo. Nesse sentido, entendemos que a injunção temporal representou um dos fatores centrais para a emergência das dificuldades dos licenciandos em relação ao planejamento de ensino. Mas, como pudemos verificar, não foi o único.

Considerar o desenvolvimento da aprendizagem dos saberes didático-pedagógicos durante a formação docente nos conduziu a pensar na organização curricular do Curso de Letras e em que medida poderíamos encontrar aí outro fator determinante da recorrência das dificuldades dos estagiários com a produção dos modelos didáticos de gêneros, da sequência didática e com o planejamento do ensino. Conforme pudemos perceber, os procedimentos metodológicos adotados pela formadora para guiar as ações didáticas dos formandos não estão previstos em nenhuma das ementas das disciplinas do currículo, o que pode ser atribuído à desatualização teórica do PPC vigente para esta turma. De qualquer forma, tais procedimentos poderiam eventualmente ser enfocados na disciplina Didática da Língua Portuguesa, no entanto, essa disciplina ainda não tinha sido ofertada à turma antes da realização do estágio. Além disso, este é o único componente curricular em

que está prevista a abordagem do planejamento de ensino. Compreendemos que essa situação remete à desarticulação entre os demais componentes curriculares do Curso e os estágios, oriunda, por sua vez, da fragmentação disciplinar e da dissociação entre teoria e prática na organização do currículo da formação, o que consideramos constituir outra injunção ao trabalho da professora formadora e ao processo formativo dos licenciandos.

A questão que perpassa a relação entre formação teórica e formação prática em interface com a fragmentação disciplinar na organização dos currículos dos cursos de formação de professores pressupõe uma lógica disciplinar tradicional, pautada na dicotomia entre teoria e prática e em um modelo aplicacionista de conhecimento (TARDIF, 2012), que atravessa também as relações entre universidade e escola, as instâncias a que são atribuídas, respectivamente, a produção do conhecimento e a sua aplicação prática. A polarização entre as funções atribuídas à universidade e à escola gera o distanciamento entre esses dois campos.

Durante o acompanhamento às práticas docentes junto à turma 2010, constatamos que essa distância, a qual assume características singulares no contexto pesquisado, constituiu outra injunção importante à efetivação do estágio, materializando-se de várias formas. A inexistência de um setor de coordenação de estágios no *Campus* de Bragança e a decorrente ausência de uma regulamentação institucional dificultam o estabelecimento de relações entre os dois campos, deixando as ações dos agentes envolvidos dependentes exclusivamente dos interesses e das iniciativas individuais. Nesse sentido, impuseram sérias limitações ao trabalho da professora formadora e às atividades formativas dos licenciandos junto ao campo escolar, traduzindo-se em dificuldades no estabelecimento de relações de cooperação mútua entre estagiários, professor orientador e professores supervisores para a construção conjunta das atividades de estágio. Observamos que isso contribuiu para a superficialidade das relações estabelecidas entre os licenciandos e os professores supervisores, cujo papel em muitos casos se resumiu a uma atividade burocrática. Na ausência de espaços e tempos para ações conjuntas, constatamos que essas injunções contribuíram ainda para a manutenção de uma relação de oposição entre aquilo que a academia propõe/impõe e a realidade das práticas escolares.

As dificuldades produzidas por essas injunções revelam como fenômenos gerados no plano institucional transformam-se em problemas com os quais a docente precisa lidar e acomodar no plano da relação pedagógica imediata. Na instância dessa relação, tais dificuldades tornaram-se objetos de negociação constante e de tensão e conflito entre a professora formadora e os estagiários. Somada às coerções de ordem conjuntural, a emergência de atitudes de muitos estudantes que revelaram uma relação de desengajamento perante o Curso e seu próprio processo formativo, potencialmente decorrente de uma identificação difusa com a profissão objeto da formação, representaram um desafio a mais à atuação da formadora.

O desengajamento dos estagiários afeta sobremaneira a professora, entre outras razões, porque contraria as disposições da docente no que diz respeito à importância que ela atribui ao estágio e ao que este espaço representa na construção de uma posição para si no Curso. Sua atuação no estágio se tornou um espaço privilegiado de construção do valor que ela considera dever ser atribuído a esse componente curricular na proposta global de formação do Curso, espaço que, na conjuntura institucional, se limita basicamente à esfera da relação imediata entre ela e os formandos, de quem dependeria potencialmente seu sucesso ou seu fracasso. Nesse sentido, o desengajamento dos alunos poderia resultar em insucesso, mas não apenas no plano da realização desse estágio, como também no plano da valorização do estágio perante a instituição. Por outro lado, o sucesso do estágio poderia resultar em uma valorização de seu lugar no campo, quando consideramos o papel central que as atividades de ensino na graduação e, especialmente, as atividades de estágio adquiriram em seu trabalho no novo campo profissional.

Conforme Tardif e Lessard (2007), as relações entre o professor e os alunos são também determinadas pela personalidade do docente. Nessa perspectiva, compreendemos que a intensidade com que o desengajamento dos licenciandos afetou a formadora aponta também para os modos como ela assume seu papel de mediadora entre a instituição de formação e esses estudantes e como interioriza as exigências de sua posição, no caso, vivendo-a como um desafio pessoal, conforme sugerido pelo alto investimento nos estágios e pelo envolvimento com a formação de professores. Estando relacionada à pessoa do professor, as relações com os alunos

são atravessadas pelas posições que assumiu/assume nos universos sociais em que circulou/circula, às suas formas de pensar, sentir e agir. Assim sendo, também os significados que a professora construiu sobre o ser estagiário e o implicar-se no processo de formação, em sua própria vivência como aluna, interferem no desempenho ou comportamento esperado de seus alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Do ponto de vista dos formandos, por sua vez, as razões para o desengajamento parecem estar relacionadas ao processo de construção de sua identidade docente, que o momento do estágio faz emergir mais fortemente, já que nessa etapa da formação eles são inseridos no campo escolar e precisam lidar com as expectativas e a insegurança advinda da necessidade de assumir duas posições: por um lado, alunos da instituição de ensino superior, por outro lado, professores em formação. Considerando que, ao chegar à licenciatura, os licenciandos já trazem representações e saberes sobre o ser professor oriundas de sua escolaridade anterior, mas seu olhar sobre a profissão docente e sobre a escola ainda é um olhar de alunos (PIMENTA, 2011), evidencia-se a importância da formação na mediação do processo de construção de sua identidade docente. Nesse sentido, assume relevância a imersão no futuro campo de trabalho que o momento do estágio propicia, embora as condições adversas observadas em alguns contextos escolares possam emergir como fator de desestímulo ou como obstáculo nesse processo, como revelam os relatos de muitos estagiários da turma 2010. Esse processo se torna ainda mais complexo nesse grupo, tendo em vista sua identificação difusa com a profissão docente, como sugerem as razões para sua opção pela licenciatura, o que pode ser considerado um dos fatores que explicam os comportamentos percebidos pela professora formadora durante o estágio.

Tendo em vista ainda que a organização curricular do Curso está pautada na dissociação entre formação teórica e formação prática, a demanda por formação profissional parece ficar reduzida ao espaço dos estágios. Assim, recai sobre o professor orientador do estágio a tarefa de mediar a construção da identidade profissional docente nos licenciandos. Tarefa que a professora formadora toma para si, procurando, nas interações com os estudantes, auxiliá-los não apenas a se ver como professores, mas também conscientizá-los da necessidade de assumir uma postura ética e profissional perante a profissão.

Para explicar a emergência de posturas que refletem o desengajamento de vários estudantes da turma 2010 em relação ao Curso e ao seu processo formativo, implicado à identificação difusa com a profissão docente, consideramos ainda a interferência de circunstâncias incorporadas a campos mais amplos. Nesse sentido, destacamos a percepção de transformações no perfil dos alunos universitários, aí incluídos os estudantes da licenciatura, apontada por vários estudiosos (ZABALZA, 2002; GAETA E MASETTO, 2013; ANDRÉ et al, 2010), as quais estariam relacionadas ao fenômeno de massificação do ensino superior. Frente a uma oferta maior de vagas, a escolha por cursos de licenciatura, com uma concorrência menos acirrada em relação a cursos mais prestigiados, é feita muitas vezes não em razão de uma identificação com a profissão de professor, mas como uma segunda opção, que garantiria, de qualquer forma, o diploma de grau superior e a licença para exercer o magistério, mesmo como ocupação temporária. Em nossa percepção, essa escolha de segunda mão pode afetar os modos como o estudante participa da formação.

Nessa perspectiva, vale citar a constatação de André et al (2010):

as transformações econômicas, sociais e culturais em curso na sociedade contemporânea vêm afetando o trabalho dos docentes, os alunos que eles buscam formar, suas estratégias e as práticas de ensino. Entre essas mudanças, destacam-se aquelas relativas ao perfil do estudante que ingressa na universidade, trazendo novas demandas ao trabalho dos formadores, que buscam reconstruir seus saberes e adequar suas práticas em resposta a esses desafios. Observa-se que as instituições universitárias têm dificuldade de lidar com essas novas necessidades de professores e alunos, especialmente pela permanência de formas de organização e de uma cultura institucional que favorecem a fragmentação e o isolamento do trabalho docente (ANDRÉ et al, 2010, p. 128-129).

A análise dos modos como a conjuntura institucional afeta o trabalho da professora formadora nos levou a concluir que as injunções relativas às condições de realização dos estágios dificultam seu exercício docente, na medida em que impõem entraves à efetivação das atividades dos estagiários nas escolas. Frente a tais injunções, a professora formadora assume para si a responsabilidade em resolver os problemas que se apresentam como coerções ao seu trabalho e ao processo de formação dos licenciandos. Isso nos permitiu supor a existência de um mecanismo que transfere à instância do indivíduo fenômenos cuja motivação é

gerada na esfera institucional. Os problemas gerados pela ausência de intervenção no nível institucional se manifestariam, pois, no espaço da atuação individual que, simultaneamente, se tornaria o lugar de sua superação.

Alarcão (1996), ao refletir sobre a situação da formação de professores em Portugal, na década de 1990, discute sobre como as universidades daquele país vinham cumprindo essa tarefa, mencionando o surgimento de dúvidas sobre a capacidade dessas instituições de preparar bons professores. A seu ver, grande parte dessas dúvidas residia no fato de as universidades não terem compreendido as exigências que comporta uma formação integral do professor e, principalmente, de não terem dado o justo valor à dimensão prática da formação profissional como núcleo do desenvolvimento construtivo e pessoal do futuro professor. Para situar a questão, a estudiosa faz uma comparação reveladora entre a gestão curricular dos cursos de engenharia e a gestão dos cursos de formação de professores. Nos anos de conclusão dos cursos de engenharia, os alunos trabalham em pequenos grupos, organizados em torno de uma tarefa de projeto catalizadora e dinamizadora de seus saberes, sendo devidamente acompanhados por professores universitários ou por profissionais. Já nos cursos de formação de professores, esta modalidade de atividade não é considerada necessária, sendo que as disciplinas muito aplicadas chegam a contar com turmas práticas de 30 ou mais alunos (ALARCÃO, 1996, p. 29).

Tendo em vista as condições de oferta dos estágios no Curso de Letras, perguntamo-nos se, a despeito da diferença de contextos, as considerações de Alarcão podem nos auxiliar a pensar sobre o que pode ser feito, no âmbito da gestão institucional, para se combater as distorções nas formas de efetivação dos estágios nesse campo e, assim, contribuir para a qualificação da formação aí ofertada. Porque nos parece que, de modo semelhante, a instituição ainda não compreendeu o que a formação integral do professor requer e não percebeu a necessidade de se valorizar a dimensão prática dessa formação. Para que esse quadro mude e se possam combater essas distorções, entendemos ser necessário e urgente mobilizar algumas ações institucionais, tais como: repensar, no coletivo, o papel dos estágios no Curso, no sentido de que este componente da formação esteja articulado à proposta curricular global; redefinir a organização curricular, prevendo com clareza essa articulação; ainda nesse âmbito, redefinir o estatuto do estágio (disciplina ou

orientação), o que, ao implicar a relação de estagiários por professor, viabiliza o trabalho do docente orientador; definir os modos de participação efetiva do Curso na implementação da Coordenação de Estágios do Campus de Bragança; rever o espaço dado aos estágios nos cronogramas de oferta de disciplinas, considerando suas peculiaridades, o que poderia ser feito por meio da flexibilização dos períodos disponibilizados para sua realização etc.

Outro aspecto sobre o qual seriam necessárias ações institucionais diz respeito aos modos de lidar com os estudantes que ingressam no Curso, em razão das mudanças no perfil desse alunado e das questões que perpassam sua opção pela licenciatura, o que tem repercussões nos modos como se engajam na formação, podendo, assim, afetar o trabalho do professor formador. Embora esse quadro se deva a fatores variados e que não são gerados na esfera institucional, entendemos que também se faz necessário atuar nesse âmbito, evitando que a implicação dos licenciandos com sua formação se torne uma pesada tarefa individual desse docente. Nesse sentido, reiteramos aqui as sugestões de Pimenta e Anastasiou (2010), quanto à necessidade de ações institucionais planejadas e sistemáticas tanto de conhecimento dos grupos de alunos quanto de acolhimento, favorecendo desse modo o compartilhamento da proposta de formação.

Já em relação aos professores formadores que atuam nos estágios no Curso, seria necessário se pensar em meios para reduzir o isolamento em que esses profissionais realizam seu trabalho, o que, no caso da professora sujeito de nossa pesquisa, significa ter que contar geralmente apenas consigo mesma e com seus alunos na resolução dos problemas gerados na esfera institucional. Geralmente os professores que assumem os estágios o fazem de forma naturalista, ou seja, à medida que sua atuação e seus interesses no Curso se encaminham para uma inclinação às práticas de ensino, vão sendo solicitados a assumir disciplinas de estágio; ou o fazem por mera necessidade, seja de suprir a oferta dessas disciplinas deixada vaga na falta de outro professor que costume ministrá-las ou para completar suas cargas horárias. Assim, muitos docentes atuam nos estágios de forma eventual, principalmente os substitutos, muitas vezes sem nem ao menos interesse pelas questões que perpassam a inserção dos licenciandos no ambiente escolar. Diferentemente de algumas áreas disciplinares, em torno das quais se formam grupos de professores com interesses e aspirações comuns, em geral em função do

desenvolvimento de atividades de pesquisa, não há um grupo que se dedique aos estágios. Consideramos que o trabalho dos professores mais inclinados a atuar nos estágios seria favorecido com a composição de um quadro especializado, que, além de focar sua atuação nesse momento da formação, pudesse desenvolver pesquisas nessa área.

Em nosso estudo, procuramos ainda analisar os modos como a docente vem se integrando à carreira profissional no ensino superior e se constituindo professora universitária formadora de professores no novo campo de trabalho. A resolução desse objetivo foi iniciada na caracterização da professora apresentada no segundo capítulo, perpassando a análise dos dados na primeira parte do terceiro capítulo e sendo abordado de forma mais pontual e à luz do referencial teórico na segunda parte dessa seção do texto. A partir do que conseguimos abordar sobre a trajetória profissional da docente, retomaremos aqui os aspectos que consideramos mais relevantes para a reflexão sobre o trabalho do professor formador.

Embora a docência universitária estivesse nos planos da professora formadora desde que concluíra a licenciatura, vimos que a entrada no magistério de ensino superior se deu após uma trajetória de vários anos no magistério da educação básica e também de afastamento do campo acadêmico. Com base nas reflexões de Lahire (2002, p. 50), podemos concluir que o processo que conduziu a professora à mudança de um universo profissional para outro constituiu uma ruptura biográfica, uma transformação importante na sua trajetória individual. E tal como ocorre em muitas outras situações de deslocamento no espaço social que um indivíduo pode experimentar, uma mudança de ordem socioprofissional, semelhante à situação vivida por ela, representou um momento de desajustamento dos hábitos incorporados, produzindo uma crise de adaptação.

O processo de imersão da professora formadora no novo campo de trabalho é marcado pelo desenvolvimento de determinadas estratégias, em conformidade com as possibilidades que a posição inicialmente ocupada por ela no interior desse campo propiciava: investir na atividade de ensino, atuar nos estágios de modo a combater as distorções em suas condições de efetivação e qualificar a formação ofertada. Conforme Bourdieu (2003), as estratégias demandadas pelos agentes para a conservação ou para a transformação da estrutura de um campo dependem das posições que ocupam e dos limites de suas disposições. No interior de um

campo, os agentes estão permanentemente engajados em uma relação de disputa e de competição, tendendo para uma atitude de conservação ou de subversão, em conformidade com as posições que ocupam: dada uma conjuntura estrutural do campo, aqueles que monopolizam o capital específico, detendo uma posição favorecida, estão mais inclinados a manter estratégias de conservação, assumindo uma postura mais ortodoxa; aqueles que, contrariamente, detêm menos capital (geralmente os recém-chegados), costumam se inclinar para estratégias de subversão, assumindo, por vezes, uma postura considerada herética (BOURDIEU, 2003, p. 121).

A compreensão dos modos como a professora formadora vem construindo uma posição para si no Curso de Letras implica considerar esse espaço como um subcampo no interior do campo acadêmico, em que se manifestam relações de poder, já que está estruturado a partir da distribuição mais ou menos desigual do capital específico que o caracteriza: “a *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social” (BOURDIEU, 1983, p. 122, grifo do autor). Nesse espaço concorrencial, tendo em vista que todas as práticas se orientam pela aquisição de autoridade científica, aquilo que é comumente considerado um interesse por uma atividade científica (uma disciplina, um setor dessa disciplina, um método etc.) comporta sempre essas duas faces. O mesmo se pode dizer das estratégias que tendem a assegurar a satisfação desse interesse (BOURDIEU, 1983, p. 124). Em uma estrutura organizada nessas bases, a competência científica é compreendida como a capacidade de falar e de agir legitimamente, sendo socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1983, p. 122-123). Nesse sentido, no interior do campo científico, “a luta que se trava entre os agentes é uma disputa em torno da legitimidade da ciência” (ORTIZ, 1983, p. 21).

Assim, se as ações da professora formadora tendem, por vezes, para a transformação da conjuntura, é porque a elas subjazem determinados modos de conceber a formação de professores e, especialmente, os estágios que ainda não encontram legitimidade no espaço da estrutura vigente. Provavelmente por perceber que na hierarquia do seu campo de trabalho ela ainda não ocupa uma posição hegemônica e também por pretender legitimar suas concepções sobre a formação de professores e o estágio, a professora formadora tende a atitudes de subversão

da conjuntura. É importante lembrar que a posição dominante na hierarquia interna do Curso de Letras, tal como ocorre nos diversos campos universitários, é ocupada, predominantemente, pelos professores doutores que atuam na pós-graduação *stricto sensu*, considerado o nível mais elevado e prestigiado da profissão docente, e/ou pelos docentes mais antigos, principalmente nos casos em que a primeira condição está ausente. E a docente ainda não se encaixava em nenhuma dessas condições.

As formas pelas quais a professora formadora vem se alinhando ao novo campo de trabalho aproximam-se, em alguns aspectos, e afastam-se, em outros, dos resultados a que chegaram Sguissardi e Silva Júnior (2009) na pesquisa que realizaram com professores de universidades federais. Embora não se enquadre no perfil dos docentes entrevistados (pesquisadores com atuação em programas de pós-graduação), de modo semelhante ao que vem acontecendo com eles, a docente também vem se submetendo a uma jornada de trabalho exaustiva, que lhe toma o tempo de sua vida pessoal e familiar. Mas se, no caso dos docentes sujeitos da pesquisa, a intensificação da jornada de trabalho decorre fundamentalmente da incorporação do chamado produtivismo acadêmico, de tal maneira a parecer-lhes algo natural, no caso da professora, há outros fatores envolvidos, e sua relação com esse fenômeno parece ser diferenciada.

Além dos deslocamentos e da necessidade de se dividir entre “duas casas”, ou entre dois universos sociais, a precariedade das condições de oferta dos estágios no campo em que atua parece-nos determinar fortemente a sobrecarga de trabalho a que a professora formadora é submetida, principalmente quanto temos em conta seu comprometimento com o combate às distorções nos estágios e com a qualificação da formação profissional dos futuros professores. Assim, mesmo considerando que se trata de um fenômeno que vem afetando as formas do trabalho docente no ensino superior, e que parece ter sido incorporado pela docente, entendemos que essa sobrecarga decorre em grande medida do seu esforço individual para lidar com as condições de trabalho, que impõem limites ao desenvolvimento de seus interesses no interior do campo.

A pesquisa nos permitiu constatar ainda que o processo de alinhamento da professora formadora ao novo campo de trabalho é atravessado pelas relações entre os processos de socialização anterior — que, no âmbito de nossa

investigação, remetem principalmente à formação acadêmica na pós-graduação e à trajetória profissional na educação básica — e a socialização presente, no interior do novo campo profissional. A docente passa por um processo de reconstrução do seu *habitus* profissional, em que esses processos de socialização anteriores funcionam como elementos que medeiam a construção de uma identidade docente universitária.

Nos processos de socialização vivenciados em sua formação acadêmica nos cursos de especialização e Mestrado, a professora definiu a adesão a um campo disciplinar que, no exercício da docência universitária, manifesta-se de vários modos, passando a integrar seu *habitus* profissional e determinando a construção de sua posição no novo campo de trabalho, em termos de seus interesses e seus investimentos. Nas atividades de ensino, essa aderência se evidencia na orientação teórico-metodológica adotada, na prática de convocar a produção acadêmica da comunidade científica a que julga estar inserida, como forma de fazer circular e reproduzir os produtos dessa comunidade, bem como na defesa de sua legitimidade perante os alunos, de quem também procura garantir sua adesão.

Também as disposições adquiridas durante o processo de socialização vivenciado na carreira docente anterior determinam sua integração à nova carreira. A atuação por quase vinte anos com o ensino de Língua Portuguesa para as séries finais do ensino fundamental, para o ensino médio e também para a educação de jovens e adultos, ou seja, na mesma área e no mesmo nível de ensino para os quais forma seus alunos, possibilitou à professora formadora acumular um repertório de saberes experienciais (TARDIF, 2012) que ela mobiliza recorrentemente no exercício profissional da formação de professores. Nesse sentido, constatamos que a docente lança mão de certos conhecimentos, competências ou habilidades que constituem seu saber-ensinar para atender a necessidades específicas de formação que emergem a cada situação de trabalho. A esse respeito, Passos (2007) afirma que:

o conhecimento profissional se constitui num componente da docência quando se analisa o trabalho dos professores formadores que formam outros professores. Tais conhecimentos se destacam ao considerar que são centrais na ação intencional do trabalho do formador, que é ensinar algo a alguém e ao mesmo tempo formar esse alguém (PASSOS, 2007, p. 112).

Ter sido professora de educação básica por tantos anos exerce uma forte influência não apenas em suas atividades de ensino, mas também nos modos como ela se relaciona com os alunos, nos seus investimentos, interesses e aspirações, como demonstrado, por exemplo, no comprometimento pessoal com a formação de professores. Isso se coaduna com parte dos resultados a que chegou Nascimento (2006), segundo os quais o fato de ter tido experiência profissional na educação básica parece influenciar significativamente a maneira como o professor formador percebe seus alunos e o Curso em que atua, além de manifestar-se no compromisso com a formação de professores para o mesmo nível de ensino em que já havia atuado.

Sobre esse aspecto, o estudo nos possibilitou concluir que as práticas da professora formadora durante a orientação do estágio remetem a uma expertise que nem sempre se encontra entre professores universitários formadores, que só pôde ser construída em situação de trabalho, considerando que muitos deles nunca estiveram em uma sala de aula da educação básica. Verificamos, então, que os conhecimentos, as competências e as habilidades retidos durante a experiência profissional anterior compõem o processo de aprendizagem da docência no ensino superior, especialmente, de aprendizagem do ofício de formar professores.

Esses resultados indicam a necessidade de a instituição universitária investir na criação de espaços que combatam o isolamento que permeia o trabalho dos professores formadores, ao possibilitar a troca de experiências entre os docentes com experiência profissional anterior na educação básica e aqueles que não a possuem, como forma de qualificar a formação profissional dos futuros professores. E também, como sugerido por Nascimento (2006, p. 247-248), “de se garantir nos cursos de formação de professores, um corpo docente que, além de uma titulação adequada, tenha também alguma experiência nos níveis mais elementares do ensino”.

Por fim, consideramos que os resultados da pesquisa podem contribuir para que o Curso de Letras e a instituição universitária repensem vários aspectos da formação de professores, tais como a organização curricular, em termos da relação entre formação teórica e formação prática e do estatuto dos estágios, as condições de realização dos estágios, relacionadas aos tempos e espaços destinados a esses componentes curriculares, bem como às relações entre a universidade e as escolas.

Tendo em vista que a qualidade do ensino de graduação e da formação de futuros professores são metas da instituição, compreendemos que as informações possibilitadas pela pesquisa podem trazer subsídios para orientar discussões em direção à melhoria do Curso e, talvez até, de outras licenciaturas por ela ofertadas, como também das condições de trabalho dos professores formadores.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Tabus acerca do magistério. In: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Denise Brasil A. Formação de Professores de Língua Portuguesa: impressões de viagem. *Revista Querubim*, Ano 08, set. 2012, p. 1-9. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=6>. Acesso em 24 fev. 2015.

ANDRÉ, Marli E. D. A de; ALMEIDA, Patrícia C. A. de; HOBOLD, Marcia de S.; AMBROSETTI, Neusa B.; PASSOS, Laurizete F.; MANRIQUE, Ana L. O trabalho docente do professor formador no contexto das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, jan/abr. 2010, p. 122-143. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/issue/view/109>>. Acesso em 13 mar. 2015.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul/dez. 1996.

AMIGUES, René. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, hors-série 1, 2003, p. 5-16. Disponível em: <http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/Divers/Amigues_approche_ergonomique.pdf>. Acesso em 23 dez. 2014.

AZEVEDO, Maria Antonia R. de. *Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutorais emancipatórias*. 2009. 260 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AZEVÊDO, Maria da Conceição. *Os gêneros argumentativos como instrumentos didáticos nas práticas de leitura e escrita no curso de Letras da UFPA – Campus de Bragança*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Curso de Mestrado em Letras, Belém, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. [1929]. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARREYRO, Gladys B. *Mapa do ensino superior privado*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Org.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Nova Iorque: Greenwood, 1986, p. 241-258.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

_____. *Questões de sociologia*. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003 [1984].

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução: Denise Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004a [1997].

_____. O interesse do sociólogo. In: BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004b [1987], p. 126-133.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer nº 629/87, do Conselho Federal de Educação – MEC, sobre autorização para oferecimento dos Cursos de Licenciatura Plena no Projeto de Interiorização da UFPA. Brasília, 1987. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007479.pdf>>. Acesso em 08 set. 2011.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº 190/88, do Conselho Federal de Educação – MEC, autoriza o oferecimento dos Cursos de Licenciatura Plena no Projeto de Interiorização da UFPA, no Interior do Estado do Pará. Brasília, 1988. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd011135.pdf>>. Acesso em 08 set. 2011.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 29 maio 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 29 maio 2015.

_____. Presidência da República. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em 27 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 928, de 25 de setembro de 2007. *Aprova o instrumento de avaliação para autorização de cursos de graduação, Bacharelados e Licenciaturas, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES*. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_928_2007_%20Autorizacao_Bacharelado_Licenciatura.pdf>. Acesso em 27 maio 2013.

_____. Presidência da República. Lei n. 12.085, de 05 de novembro de 2009. *Dispõe sobre a criação da Universidade do Oeste do Pará*. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12085.htm>. Acesso em 29 maio 2013.

_____. Presidência da República. Lei n. 12.824, de 05 de junho de 2013. *Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA*. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12824.htm>. Acesso em 22 ago. 2013.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased18.htm>. Acesso em 06 maio 2015.

CALDERANO, Maria da Assunção. Modalidades de ações desenvolvidas por estagiários e professores supervisores de estágio da escola básica. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, jul./dez. 2012, p. 141-159. Disponível em: <

<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/61/1>>. Acesso em 24 fev. 2015.

CATANI, A.; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma da Educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, A. M; OLIVEIRA, R. P. (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, mar. 2003, p. 41-64.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Josilene S. da. *A docência do professor formador de professores*. 2010. 124 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

COUTO, Ligia P. A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 45-51.

_____. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton C. de. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 39-56.

CUNHA, Maria Isabel da.; ZANCHET, Beatriz Maria B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999>>. Acesso em 08 abr. 2015.

DIAS, Ana L. B.; COELHO, Maria do S. da C.; SANTOS, Fábio A. F. A política de interiorização da Universidade Federal do Pará no município de Cametá – PA. *Olhar*

de professor, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 35-46, 2004.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria L. C. V. de O.; AQUINO, Zilda G. O. de. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANÇA, Dimair de Souza. Os estágios de ensino: novas questões para velhos problemas. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 20, n. 21, set./dez. 2011, p. 117-130. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1100/1105>>. Acesso em 27 jan. 2015.

FREITAS, Marlene. *Universidade Multicampi: conhecimento e tecnologia em favor do desenvolvimento do Pará — 2001-2005*. Belém: EDUFPA, 2005.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

GALINDO, Monica Abrantes. *O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente*. 295 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Coord.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Vol. 2. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2008. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/Formacao%20de%20Professores%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2015.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GOULART, Silvia Moreira. A prática de ensino na formação de professores: uma questão (des)conhecida. *Rev. Univ. Rural, Sér. Ciências Humanas*, v. 24 (1-2), p. 77-87, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.editora.ufrj.br/revistas/humanasesociais/rch/rch24n1_2/humanas24n1-2p77_87apriticadeensinonaformacao.pdf>. Acesso em 24 fev. 2015.

HALU, Regina Célia. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras.

Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA, Belo Horizonte, vol. 14, n. 1, p. 161-174, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 7 abr. 2015.

HANKS, W. F. In: *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

LAHIRE, Bernard. *Homem Plural* – Os determinantes da ação. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 [1998].

_____. Indivíduo e Mistura de Gêneros: Dissonâncias Culturais e Distinção de Si. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 4, p.795-825, 2007. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21850406>>. Acesso em 02 out. 2013.

_____. *La raison scolaire: école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses Universitaires de Rennes, 2008.

LEITINHO, Meirecele C. Universidade e docência universitária: uma relação dialética. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 145-152, jul./dez. 2008.

LE MOS, Denise. Trabalho docente: alienação ou emancipação? In: VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006, Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trabalho_docente_alienacao.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Claude; LESSARD, Maurice. (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 255-277.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez.

2009. Disponível em:
<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/1>>. Acesso em 27 jan. 2015.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera L. Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 6, n. 3, set./dez. 2006, p. 547-573.

MARTINS, Pura Lúcia O.; PAPI, Silmara de Oliveira G. Professor Iniciante. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.trabalhodocente.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em 21 maio 2015.

MEHAN, H. *Learning Lessons: social organization in the classroom*. Harvard University press. Cambridge, Massachusetts and London, England, 1979.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-20.

MORTIMER, E. F.; MASSICAME, T.; BUTY, C.; TIBERGHIE, A. Uma metodologia de análise e comparação entre as dinâmicas discursivas de salas de aulas de ciências utilizando software e sistema de categorização de dados em vídeo: Parte 1, dados quantitativos. Atas do V ENPEC, 2005. Disponível em <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/oralarea7.htm>>. Acesso em 29 jul. 2013.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda. *Trajetórias de vida de professores formadores: constituição de habitus profissionais*. 2006. 265 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do

Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

NIEDZIELUK, Luzinete Carpin. Formas para trabalhar com os gêneros notícia e entrevista em sala de aula. Universidade Federal de Santa Catarina, Anais do V Encontro do CELSUL, Curitiba/PR, 2003, p. 855-860. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/119.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

OLIVEIRA, Rita de N. V. de. *A interiorização do ensino superior da UFPA e o Curso de Serviço Social: uma relação a concretizar (1986 – 2006)*. 2006. 127f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983, p. 7-36.

PASSOS, Laurizete F. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. *Educação & Linguagem*, ano 10, n. 15, p. 99-116, jan./jun. 2007. Disponível em:<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/159/169>>. Acesso em 11 maio 2015.

PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, v. 39/40, p. 100-129, 1996/1997.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, Selma G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor — uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). *Alternativas no ensino de Didática*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, Carla Sílvia. *Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia*. 2010. 253 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PINHEIRO, Carlos H. L. *Percepções e Trajetórias Docentes: mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no estado do Ceará*. 2013. 252 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

RAMALHO, Betânia. L.; NUÑEZ, Isauo. B.; TERRAZZAN, Eduardo; PRADA, Luís Eduardo A. A pesquisa sobre a formação de professores nos Programas de Pós-Graduação em Educação: o caso do ano 2000. Trabalho encomendado apresentado à 25ª Reunião anual da ANPED, 2002, GT08 - Formação de Professores. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/te25.htm>>. Acesso em 06 maio 2015.

RIO, Vivian C. *As dimensões contextuais das práticas de linguagem e os processos de elaboração do conhecimento sobre gêneros midiáticos de jovens universitários*. 2010. 243 f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 313-335.

_____. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 569-596, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1663>>. Acesso em 08 maio 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu N. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, São Paulo, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601>>. Acesso em 15 abr. 2015.

SCARTON, Gilberto. Guia de Produção Textual: assim é que se escreve... Porto Alegre: PUCRS, FALE/GWEB/PROGRAD, 2002. Disponível em:<<http://www.pucrs.br/gpt/index.php>>. Acesso em 05 jun. 2015.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction*

de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 17-28. Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011 [Uso restrito].

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43. Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011 [Uso restrito].

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, ago. 2002, p. 60-70. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000200005&script=sci_arttext>. Acesso em 20 nov. 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em 20 jun. 2013.

_____. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: < <http://www.trabalhodocente.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em 21 maio 2015.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene. (Org.) *Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: Desafios e Possibilidades*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

SILVA, Wagner Rodrigues. Práticas escolares de leitura em estágio supervisionado: por uma formação crítica do professor. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PETRONI, Maria Rosa (Org.). *Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo das práticas educativas*. Dourados: Editora UFGD, 2012. p. 135-166.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-177.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa. *Língua Portuguesa, História, Perspectivas, Ensino*. Porto Alegre: EDUC, 1998. p. 53-60.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade* [on line]. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 30 mai. 2013.

SOUSA, Maria P. Sarmento de. *Expansão da educação superior no Pará: programas EXPANDIR e REUNI e a composição dos quadros docentes dos campi da UFPA — 2001-2010*. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

Thiry-Cherques, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública* (RAP), Rio de Janeiro, 40(1), p. 27-55, jan./fev. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>>. Acesso em 07 nov. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Resolução nº 1.355*, de 03 de fevereiro de 1986, Conselho Superior de Ensino e Pesquisa — CONSEP, UFPA. Belém, 1986.

_____. Jornal Beira do Rio. Informativo da UFPA, Ano III- Nº 12 – Belém, abril/maio de 1987. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/beiradorio/novo/index.php/mais-antigas>>. Acesso em 05 out. 2011.

_____. Jornal Beira do Rio. Informativo da UFPA. Belém, n. 40, ago. 1996. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/beiradorio/novo/index.php/mais-antigas>>. Acesso em 05 out. 2011.

_____. *Campus de Bragança. Plano de Gestão 2007-2010*. Belém, 2006.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Letras — Habilitação em Língua Portuguesa*. Bragança, 2007.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2011-2015*. Belém, 2011. Disponível em: <http://www.portal.ufpa.br/interna_pdi.php>. Acesso em 22 ago. 2013.

_____. *Relatório Anual – 2012, Campus de Bragança*. Bragança, 2012.

WACQUANT, Löic. Esclarecer o *Habitus*. *Educação & Linguagem*, vol. 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/126>>. Acesso em 10 out. 2013.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. São Paulo: Artmed, 2002.

ZANCHET, Beatriz M. A.; FAGUNDES, Maurício C. V.; FACIN, Helenara. Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes?. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 84-97, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/11/49/1>>. Acesso em 08 abr. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Levantamento geral dos dados

Data	Aparelho	Sujeitos	Descrição das atividades	Status da mídia	Duração
09/2012	-	Pesquisadora	- Contatos iniciais com a diretora da Faculdade de Letras para informação sobre cronograma de oferta de disciplinas para o 4º período de 2012 e apresentação informal da pesquisa; - Contatos informais com a professora pesquisada; - Encaminhamento, à faculdade, de documentação solicitando autorização formal para a geração de dados.	-	-
04/10/2012	-	Pesquisadora	- Participação em reunião do Conselho da Faculdade de Letras para apresentação formal da pesquisa e submissão do pedido de autorização para geração dos dados aos conselheiros.	-	-
23/11/2012	-	Pesquisadora Alunos da turma Letras 2010	- Reunião com a turma Letras 2010 para esclarecimento sobre a pesquisa e solicitação formal de autorização para geração dos dados, por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.	-	-
12/12/2012	-	Pesquisadora	- Solicitação à Faculdade de Letras de empréstimo de tripé para filmadora. - Contatos por telefone com a professora do curso de Letras para marcar entrevista inicial.	-	-
13/12/2012 Manhã	1. Filmadora Sony 2. Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Turma LT 2010 Estagiária de docência	Aula: - Devolução aos alunos de relatórios da disciplina Estágio Supervisionado I, acompanhada de comentários avaliativos; - Apresentação de plano de curso e cronograma da disciplina; - Organização de equipes para atividades de estágio e conferência de informações para planilha de seguro; - Apresentação de modelo para o Projeto de Ensino a ser elaborado pela turma.	1. Mídia de vídeo no PC e no HD externo. 2. Estado original.	02:23:56

13/12/2012 Tarde	Gravador de áudio Sony	Pesquisadora Professora de Letras	1ª entrevista com a professora	Mídia de áudio no PC e no HD externo	00:56:26
14/12/2012 Manhã	1. Filmadora Sony 2. Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Turma LT 2010 Estagiária de docência	Aula: - Alunos reclamam de dificuldades no contato com as escolas; - Professora argumenta, discorrendo sobre relações estagiário/escolas/professores supervisores, necessidade de esforço da turma e propondo-se a fazer o contato com as escolas; - Exposição, pela professora, sobre os conceitos de didatização e de modelização didática de gêneros; - Exposição, pela estagiária de docência, de descrição do gênero notícia de jornal; - Exposição, pela professora, de concepções de língua e dialogismo nas notícias.	1. Mídia de vídeo no PC e no HD externo. 2. Estado original.	02:30:44
14/12/2012 2 Tarde	Caderno de campo (relato da estagiária de docência)	Professora de Letras Estagiária de docência	Visita da professora e estagiária de docência a algumas escolas para tratar de solicitação para realização de estágio e informar-se sobre professores e horários disponíveis.	Estado original	-
15/12/2012	1. Filmadora Sony 2. Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Turma LT 2010 Estagiária de docência	Aula: - Reorganização de equipes para atividades de estágio; - Exposição, pela professora, sobre o procedimento sequência didática; - Exposição, pela estagiária de docência, de descrição do gênero carta de leitor; - Exposição, pela professora, de descrição do gênero seminário escolar.	1. Mídia de vídeo no PC e no HD externo. 2. Estado original.	03:39:05
17/12/2012	Caderno de campo	Pesquisadora Alunas da turma LT 2010	Visita da pesquisadora e cinco alunas da turma Letras 2010 à escola Mário Queiroz, para tratar da realização do estágio.	Estado original	-

19/12/2012 Manhã	Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Estagiária de docência Alunos da Turma LT 2010	Visita a quatro escolas, para acompanhamento das atividades de observação por parte dos alunos. Observação: Eu acompanhei a visita apenas a uma das escolas.	Estado original	-
19/12/2012 Tarde	Caderno de campo (relato da estagiária de docência)	Professora de Letras Estagiária de docência	Visita a uma escola localizada no município de Augusto Corrêa, para acompanhamento das atividades de observação por parte de um aluno que lá reside.	Estado original	-
20/12/2012 Manhã	Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Estagiária de docência Alunos da Turma LT 2010	- Visita a três escolas de Bragança, para acompanhamento das atividades de observação por parte dos alunos. - Participação em reunião do Conselho da Faculdade de Letras.	Estado original	-
20/12/2012 Tarde	Caderno de campo (relato da estagiária de docência)	Professora de Letras Estagiária de docência Alunas da Turma LT 2010	Visita a uma escola localizada no município de Capanema, para acompanhamento das atividades de observação por parte de uma dupla de alunas.	Estado original	-
21/12/2012	Caderno de campo (relato da professora)	Professora de Letras Estagiária de docência	Visita a escolas em Bragança, para entrega de documentação relativa ao estágio. Observação: Após as idas às escolas, a professora permanece no campus, o restante do dia, em reuniões de orientação de TCC com uma turma do PARFOR, além de receber relatórios de estágio de outra turma do regime intensivo.	Estado original	-

22/12/2012	1. Filmadora Sony 2. Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Turma LT 2010	Aula: - Comentários sobre postura esperada dos alunos estagiários na fase de observação; - Exemplificação de algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de língua portuguesa, segundo PCN de Ensino Médio; - Produção de um relato escrito individual sobre o período de observação.	1. Mídia de vídeo no PC e no HD externo. 2. Estado original.	01:40:39
02/01/2013	Caderno de campo	Pesquisadora Estagiária de docência Turma LT 2010	Orientações: - Orientações gerais, por parte da estagiária e da pesquisadora, para elaboração do Projeto de Ensino. - Organização, por parte da estagiária, de cronograma para orientações específicas às duplas de alunos.	Estado original	-
03/01/2013	1. Filmadora Sony 2. Gravador de áudio 3. Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Estagiária de docência Turma LT 2010	Orientações: - Orientações às duplas, por parte da professora e em alguns momentos da estagiária, para reelaboração do Projeto de Ensino.	1. Mídia de vídeo no PC e no HD externo. 2. Mídia de áudio no PC e no HD externo. 3. Estado original.	1. 01:32:48 2. 03:06:43
04/01/2013	1. Filmadora Sony 2. Gravador de áudio 3. Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Estagiária de docência Turma LT 2010	Orientações: - Orientações às duplas, por parte da professora, com pouca participação da estagiária, para reelaboração do Projeto de Ensino.	1. Mídia de vídeo no PC e no HD externo. 2. Mídia de áudio no PC e no HD externo. 3. Estado original.	1. 02:27:10 2. 04:49:36

05/01/2013	1. Gravador de áudio 2. Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Estagiária de docência Turma LT 2010	- Entrega, pelos alunos, do Projeto de Ensino; - Realização da 2ª entrevista com a professora, tendo uma participação breve da estagiária.	1. Mídia de áudio no PC e no HD externo. 2. Estado original	00:35:06
07/01/2013	1. Filmadora Sony 2. Caderno de campo (relato da estagiária de docência)	Pesquisadora Professora de Letras Estagiária de docência Alunas da Turma LT 2010	- Acompanhamento a uma dupla de alunas em sua atividade de regência de classe, ocasião em que usaram a filmadora para registro de apresentações orais (produção inicial) dos estudantes no âmbito do projeto de ensino sobre o gênero seminário escolar. - Professora e estagiária de docência fizeram visitas a algumas escolas em Bragança, para acompanhamento das atividades de regência dos alunos.	1. Mídia de vídeo no PC e no HD externo. 2. Estado original	00:06:48
08/01/2013	Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Estagiária de docência Alunos da Turma LT 2010	- Visitas a algumas escolas em Bragança, para acompanhamento das atividades de regência dos alunos.	Estado original	-
09/01/2013	Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Estagiária de docência Alunos da Turma LT 2010	- Visitas a algumas escolas em Bragança, para acompanhamento das atividades de regência dos alunos.	Estado original	-

10/01/2013 Manhã	Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Estagiária de docência Alunos da Turma LT 2010	- Acompanhamos as alunas D. e M. em sua atividade de regência de classe, ocasião em que usaram a filmadora para registro de apresentações orais (produção final) dos estudantes no âmbito do projeto de ensino sobre o gênero seminário escolar. - Professora e estagiária de docência fizeram visitas a algumas escolas em Bragança, para acompanhamento das atividades de regência dos alunos.	Estado original	-
11/01/2013 Manhã	Caderno de campo (relato da estagiária de docência)	Professora de Letras Estagiária de docência	- Visita a uma escola no município de Capanema, para acompanhamento das atividades de regência de uma dupla de alunas.	-	-
14/01/2013 Manhã	1. Filmadora Sony 2. Gravador de áudio 3. Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Turma LT 2010	Aula: - Avaliação, por parte da professora, das atividades de regência dos alunos (aspectos didáticos, técnicos e teóricos); - Orientação aos alunos para preparação dos relatos da experiência de regência.	1. Mídia de vídeo no PC e no HD externo. 2. Mídia de áudio no PC e no HD externo. 3. Estado original.	1. 01:33:37 2. 00:14:30
15/01/2013 Manhã	1. Filmadora Sony 2. Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Estagiária de docência Turma LT 2010	Aula: - Apresentação dos relatos de experiência por parte dos alunos; - Avaliação de cada uma das experiências por parte da professora.	1. Mídia de vídeo no PC e no HD externo. 2. Estado original.	03:45:47
16/01/2013	1. Filmadora Sony 2. Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Estagiária de docência Turma LT 2010	Aula: - Apresentação dos relatos de experiência por parte dos alunos; - Avaliação de cada uma das experiências por parte da professora.	1. Mídia de vídeo no PC e no HD externo. 2. Estado original.	04:20:30

17/01/2013	1. Filmadora Sony 2. Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras Estagiária de docência Turma LT 2010	Aula: - Apresentação dos relatos de experiência por parte dos alunos; - Avaliação de cada uma das experiências por parte da professora.	1. Mídia de vídeo no PC e no HD externo. 2. Estado original.	03:56:50
06/03/2013	-	Pesquisadora	- Participação em reunião do Conselho da Faculdade de Letras, para acompanhamento da rotina acadêmica do curso.	-	-
31/07/2013	1. Gravador de áudio 2. Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras	- Realização da 3ª entrevista com a professora.	1. Mídia de áudio no PC e no HD externo. 2. Estado original.	00:57:45
10/2013	Caderno de campo	Pesquisadora	- Acompanhamento eventual de atividades da professora; - Envio de formulário contendo questionário para os professores do <i>campus</i> de Bragança.	Estado original	-
05/11/2013	1. Gravador de áudio 2. Caderno de campo	Pesquisadora Professora de Letras	- Realização da 4ª entrevista com a professora.	Mídia de áudio no PC e no HD externo.	01:15:24

APÊNDICE B – Exemplo de mapa de episódios

MAPA DE EPISÓDIOS - 1		
Data: 13/12/2012 – manhã	Local: Campus de Bragança – Sala 01, bloco 2	
Formato de mídias: Vídeo e registro manuscrito	Total da gravação: 02:23:56	Registro manuscrito: Caderno de campo
Vídeo: Filmadora Sony – Arquivos PH_131212_a, PH_131212_b, PH_131212_c, PH_131212_d / HD Externo, PC pessoal, PC trabalho.		
Transcrito: alguns episódios transcritos integralmente, outros, parcialmente.		
Arquivos: Transcrição 131212_I; Transcrição 131212_II; Transcrição 131212_III; Transcrição 131212_IV.		

Episódios	Tempo/ Arquivo	Elementos de ensino		Sujeitos interactantes/Espaço e formas de interação	Observações da Pesquisadora (fonte: caderno de campo e primeira imersão nos dados)
		Objeto de ensino	Dispositivos didáticos		
Episódio 1 Início da aula Devolução de e comentários sobre relatórios do Estágio I	00.00.01 PH_1312 12_a	-----	-----	Professora colaboradora, estagiária de docência, alunos. Professora de pé na parte frontal da sala, fala para a turma. Com trabalhos dos alunos em mãos, movimenta- se nesse espaço frontal, ora entregando aqueles que já comentou, ora depositando alguns na mesa. Os alunos não fazem intervenções.	<ul style="list-style-type: none"> - Registro integral em vídeo, câmera manuseada pela pesquisadora, posicionada na parte frontal da sala. - A professora demonstra intimidade com os alunos, o que deriva do fato de já lhes ter ministrado outras disciplinas, inclusive foi ela que ministrou Estágio I para a turma. - A parte inicial da aula é dedicada à entrega de relatórios já corrigidos e comentários avaliativos da disciplina anterior. - Aos 00.03.49, a docente remete a um modo de orientação à observação do ambiente escolar pelos alunos, durante o Estágio I, com o uso de um instrumento didático material, uma “lista” dos aspectos que deveriam ser considerados por eles para embasar a reflexão sobre o espaço escolar. - Aos 00.07.23, a professora entremeia aos comentários avaliativos da disciplina anterior, parte da organização prevista para o Estágio II, tais como instrumentos e formas de avaliação, procurando justificar as mudanças nos modos de condução desta disciplina a partir de experiências anteriores.

Episódio 2 Apresentação do plano de curso da disciplina	00.14.10 PH_1312 12_a	-----	-----	Professora, sentada à mesa, manuseia seu computador e deste local fala para a turma. Utiliza arquivo word projetado numa parede lateral da sala por meio de data show. Os alunos fazem poucas intervenções.	<p>- Aos 00.24.57, surge uma questão relacionada ao currículo do curso: a confiança da professora de que alguns dos conceitos teóricos fundamentais para o estágio já tenham sido trabalhados em outras disciplinas do curso; ao que a turma nega. Será que os alunos já viram realmente, em disciplinas anteriores, os conceitos de didatização, modelização didática e sequência didática? Quais as implicações dessa pressuposição da professora para as ações didáticas e o desenvolvimento da sequência de ensino? Ver também questão da separação teoria/prática nos cursos de formação de professores e do pouco espaço dado às disciplinas didáticas (Pimenta, 2010, p. 99).</p> <p>- Na sequência, o fator tempo emerge na fala da professora como determinante de algumas decisões didáticas.</p>
Episódio 3 Discussão sobre efetivação do cronograma da disciplina	00.37.50 PH_1312 12_a; 00.00.01 PH_1312 12_b	-----	-----	Professora de pé na parte frontal da sala, abre espaço para discussão. Movimenta-se nesse espaço. Poucos alunos interagem verbal e diretamente com a professora, mas há burburinhos e conversas entre eles.	<p>- Havia certa tensão entre alunos e professora. A maioria dos alunos parece desconfortável com o cronograma da disciplina, embora poucos manifestem-se de forma direta, apontando dificuldades para a realização do estágio no período previsto. A professora argumenta, procurando apontar soluções possíveis para sanar as dificuldades elencadas por aqueles que se manifestam.</p> <p>- A tensão percebida parece emergir em função da necessidade de cumprimento de um calendário institucional, em que, no momento, não há espaço para adequação ao calendário escolar. A faculdade apresentou um calendário que deve ser seguido pela professora, a qual, por sua vez, procura conduzir a turma de forma que o estágio aconteça dentro do período estipulado: “você só tem esse período” (fala da professora aos 00.48.00 de PH_131212_a). O trecho registrado entre 00.00.01 aos 00.02.18 do arquivo PH_131212_b ilustra a tensão em função do pouco tempo disponível para a disciplina. O fator “tempo curto” é o argumento central da professora.</p> <p>- Uma das medidas apontadas pela professora é a de que os próprios alunos contatem a escola e o professor</p>

					que serão objetos do estágio. Isso faz lembrar a inexistência de um setor da instituição que faça o levantamento das e a negociação com as instituições da educação básica para a realização das atividades de estágio supervisionado. Em função dessa ideia, a docente passa a perguntar, aluno por aluno, se conhece um professor que aceitasse colaborar com o estágio. Essa ação se estende entre os 00.02.23 aos 00.12.25 do arquivo PH_131212_b.
Episódio 4 Organização das duplas para o estágio	00.18.03 PH_1312 12_b	-----	-----	Professora, sentada na mesa, anota os nomes dos alunos que constituirão as duplas de trabalho.	
Episódio 5 Apresentação de “esquema” para elaboração de Projeto de Ensino	00.00.01 PH_1312 12_c	Projeto de Ensino	Exposição oral; par pergunta-resposta; <i>handout</i> com esquema para elaboração de projeto de ensino.	Professora de pé na parte frontal da sala, interage com a turma. Movimenta-se nesse espaço. Tem em mãos o <i>handout</i> com o esquema do projeto de ensino. Alguns alunos fazem intervenções.	<p>- Antes de apresentar o modelo para o projeto de ensino, a professora justifica sua utilização. Nesse momento, ela rememora experiências didáticas anteriores com a disciplina de estágio supervisionado. Ao explicitar as razões que a levaram a não deixar os alunos desta turma “livres” para elaborar suas aulas, a docente leva em conta dificuldades em “acompanhar” os alunos em disciplinas já ministradas e o curto tempo disponível para ministrar esta disciplina (ver trecho que vai de 00.00.01 a 00.06.49 de PH_131212_c).</p> <p>- A professora também justifica para a turma a seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados no estágio. O fator tempo reaparece na justificativa da escolha dos três gêneros passíveis de trabalho pelos alunos (ver trecho que vai de 00.06.50 a 00.13.02 de PH_131212_c). A necessidade de reduzir a quantidade de gêneros aponta ainda para uma atitude reflexiva da professora</p> <p>- Ao longo da exposição, a professora não se detém apenas em explicar o esquema, mas também refere em sua fala elementos didáticos relativos ao ensino de gêneros textuais.</p> <p>- Um ponto relevante para reflexão é a função do esquema disponibilizado pela professora para guiar a elaboração dos projetos de ensino: esse dispositivo será determinante dos modos de orientação às duplas, além</p>

					<p>de configurar-se em um dos instrumentos que embasará a avaliação, atravessando toda a disciplina, como elemento definidor de várias ações didáticas. Ver sua função de planificação das atividades do estágio (ver trechos entre os 00.26.53 e 00.30.00 minutos, aproximadamente).</p> <p>- Aos 00.19.47, observar a intencionalidade formativa da professora, ao justificar a importância do conhecimento dos gêneros do discurso na formação profissional do professor de Língua Portuguesa.</p> <p>- O fator de coerção relacionado ao tempo reaparece constantemente, como elemento que define as tomadas de decisão da professora e as atividades dos alunos (ver trechos entre os 00.17.50 e 00.24.00).</p> <p>- A interação entre professora e alunos, na maior parte deste episódio, dá-se de modo bastante assimétrico (Cf. GALEMBECK, 1993, p. 58)¹¹⁰. Apenas entre os trechos 00.30.00 e 00.45.00, aproximadamente, ocorre uma interação mais simétrica, marcada por um número significativo de intervenções dos alunos, que se dão em função das eliciações da professora, com uso do par pergunta-resposta.</p>
Episódio 6 Apresentação de exemplos de modelo didático de gênero e sequência didática	00.00.01 PH_1312 12_d	Modelo didático e sequência didática	Exposição oral; projeção de arquivo Word com data show.	Professora, sentada na mesa, manuseia o computador.	<p>- O arquivo Word projetado por meio do data show faz parte do material produzido no âmbito da pesquisa de Mestrado da professora, que enfocou a didatização do gênero seminário escolar. Pode ser um dado relevante para refletir sobre os lugares de construção dos saberes docentes que emergem na prática de ensino dessa professora.</p> <p>- O fator tempo retorna à cena didática, como elemento definidor das atividades do estágio: um fator de coerção, já que limita as possibilidades de efetivação dessas atividades. (ver 00.06.26 de PH_131212_d).</p> <p>- A ilustração do modelo didático e da sequência didática é breve. Ocupa aproximadamente os 5 minutos iniciais</p>

¹¹⁰ GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de Textos Orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. (PROJETOS PARALELOS: V. 1)

					<p>deste episódio. Nos momentos seguintes, ocorre uma conversa entre professora e alguns estudantes centrada em tópicos discursivos relacionados aos gêneros que seriam eleitos objetos de ensino pelos estagiários e, portanto, a ser tematizados nos projetos de ensino.</p> <p>- O contexto escolar também parece constituir um elemento definidor das atividades do estágio. A partir dos 00.07.00 minutos, há mais intervenções dos estudantes, ocorridas em função de dúvidas sobre sua inserção no ambiente escolar (relação com professor supervisor de campo e a questão do calendário letivo escolar).</p>
--	--	--	--	--	--

ANEXOS

ANEXO A - Ementas dos componentes curriculares de estágio

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras, Resolução nº 3.593.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL (1ª a 4ª) E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 102 horas

A atividade curricular Estágio Supervisionado I será implementada a partir do 5º semestre letivo junto aos professores e alunos do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) das escolas particulares e municipais e da Educação de Jovens e Adultos (1ª e 2ª etapas) das escolas públicas estaduais, tendo como uma das bases teóricas de observação o texto do PCN's, que orientam o trabalho pedagógico nesses níveis de ensino. Essas duas modalidades são da competência do poder público municipal e estadual, respectivamente, no município de Bragança. Durante este estágio, o acadêmico de Letras terá a oportunidade de vivenciar e verificar os problemas que envolvem o processo ensino-aprendizagem da língua materna, no que se refere à iniciação literária e a formação do leitor, os aspectos cognitivos que envolvem a aquisição e o uso efetivo da linguagem, as discrepâncias entre o oral e o escrito, as intervenções fonéticas no processo de aquisição dos mecanismos da escrita, as dificuldades da aprendizagem advindas da realidade sociocultural e econômica do aluno, dentre outras manifestações. A partir dessa diagnose do suporte da base educacional (as séries iniciais), os acadêmicos desenvolverão habilidades para compreender melhor os problemas (psico)lingüísticos, psicossociais e cognitivos que o aluno enfrenta em níveis escolares subseqüentes, o ensino fundamental maior e o ensino médio.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL (5ª a 8ª) E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – 102 horas

A atividade curricular Estágio Supervisionado II será implementada no 6º semestre letivo junto aos professores e alunos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e da Educação de Jovens e Adultos (3ª e 4ª etapas). O acadêmico terá a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica dos professores em sala de aula, no que tange ao ensino-aprendizagem da língua materna. Verificará principalmente se os professores utilizam algum tipo de gênero textual como base ao desenvolvimento das habilidades específicas para o uso efetivo da competência comunicativa nos mais diversos contextos sociais (conforme texto dos PCN's); os métodos e as técnicas de ensino; os recursos didáticos; os tipos e abordagens de ensino da língua materna; a aplicação e o uso da gramática da língua; o processo de avaliação da aprendizagem escolar e seus instrumentos, a postura do professor diante dos problemas da aprendizagem dos alunos. Perceberá, também, as mudanças que sofrem os alunos e professores na transição do ensino unidocente (ensino fundamental menor) para o sistema de hora/aula no ensino fundamental maior.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – 102 horas

A atividade curricular Estágio Supervisionado III será implementada no 7º semestre letivo junto aos professores e alunos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e ensino médio para verificar o processo de ensino-aprendizagem da literatura nesses níveis de ensino, tendo como suporte teórico os PCN's. O acadêmico, nesta etapa de estágio, observará como está acontecendo o ensino da literatura nas escolas particulares e públicas; os tipos de textos literários utilizados para desenvolver a leitura e a análise literária. Observará, principalmente, se as habilidades e competências dos alunos estão sendo trabalhadas para este fim, assim como se os conteúdos estão sendo repassados de forma cristalizada e descontextualizada; a relação que a literatura tem com a história; os fatos que marcaram a literatura em consonância com os fatos presentes (contextualização histórica); o ensino teórico-prático da literatura comparada em sala de aula; a fragmentação do ensino da literatura através de livros didáticos; a coerência entre os conteúdos literários ensinados no ensino médio e os conteúdos dos programas vestibulares.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA NO ENSINO MÉDIO – 102 horas

A atividade curricular Estágio Supervisionado IV será implementada no 8º semestre letivo junto aos alunos e professores de língua portuguesa no ensino médio das escolas públicas estaduais e particulares da cidade de Bragança. O acadêmico verificará se os procedimentos metodológicos, os recursos e as técnicas de ensino, os tipos e gêneros textuais que os professores utilizam para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange ao desenvolvimento das habilidades e competências específicas do aluno neste nível de ensino. Observará, também, os principais problemas de aprendizagem dos alunos, no que se refere à leitura crítica, à produção oral e escrita e a análise lingüística, as unidades básicas do ensino da língua. A coerência entre os conteúdos ministrados no ensino médio e os conteúdos exigidos pelos programas de seleção ao ensino superior.

ANEXO B – Plano de Curso da disciplina Estágio Supervisionado II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA FACULDADE DE LETRAS TURMA: Letras 2010/Bragança			
DISCIPLINA	CH	PROFESSOR	PERÍODO
Estágio II	102		13/12/2012 a 17/01/2013
<p>DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO II – REGÊNCIA COMPARTILHADA NO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>EMENTA: Elaboração de Plano de Estágio. Observação participante de turma de Ensino Fundamental de escola pública ou particular. Planejamento orientado e colaborativo de projeto de ensino de Língua Materna atualizados com as teorias da linguagem, para a turma em questão. Regência compartilhada e supervisionada. Produção textual acadêmica resultante da experiência docente (Relatório de Estágio, Relato de Experiência, Artigo Acadêmico etc).</p> <p>OBJETIVOS</p> <p>Geral: ampliar com os alunos do curso de Letras as reflexões iniciadas no módulo I a respeito dos princípios e conflitos que regem as relações entre academia e escola, teoria e prática, professor e aluno, de modo que possam compreender, sob uma perspectiva analítica, e experienciar, a partir da regência compartilhada, as dificuldades de ensino e aprendizagem que se apresentam no cenário didático.</p> <p>Específicos: tomar a escola e a sala de aula como espaço de investigação a respeito dos processos de ensino-aprendizagem; elaborar, em parceria e sintonia com a professora titular da turma campo de estágio, projetos de ensino de língua materna sob a ótica das atuais teorias da linguagem; assumir turmas na condição de professor-regente; comentar criticamente os problemas de ensino-aprendizagem que se verificam em classes de ensino fundamental.</p> <p>Conteúdo programático:</p> <p>I. Instruções gerais:</p> <p>1.1. Apresentação do cronograma e organização do calendário</p> <p>1.2. Organização de equipes para elaboração de projetos de ensino e apresentação do referencial teórico de base.</p> <p>II. Conceitos teóricos básicos para a elaboração dos projetos de ensino</p> <p>2.1. Conceito interacionista de linguagem e teoria dos gêneros</p> <p>2.2. Didatização</p> <p>2.3. Modelo didático e Sequência didática</p> <p>III. Elaboração de projetos de ensino</p> <p>3.1. Gêneros “Notícia de jornal” e “Carta de leitor” e “seminário escolar”</p> <p>3.2. Aspectos teóricos: contexto de produção e circulação, funções, estrutura composicional, aspectos discursivos e linguísticos.</p> <p>3.2. Procedimento metodológico: elaboração da sequência didática</p>			

IV. Regência			
V. Relato oral da experiência.			
METODOLOGIA: aulas teóricas orientadas para elaboração de projeto de ensino; atividade prática de observação e regência em turma de ensino fundamental.			
AVALIAÇÃO: <ul style="list-style-type: none"> • Projeto de ensino • Relato e socialização da experiência 			
13/12		Apresentação inicial <ul style="list-style-type: none"> • Plano de ação: proposição e ajustes • Formação de equipes de trabalho • Preenchimento de Planilha de Seguro • Apresentação e explicação das normas para elaboração do Projeto de ensino 	
14/12		<ul style="list-style-type: none"> • Ilustração de Modelo e sequência didática • “Notícia de jornal”: características. 	
15/12		<ul style="list-style-type: none"> • “Carta de leitor”: características. • “Seminário escolar”: características. • Entrega aos grupos da carta de apresentação às escolas e plano de estágio 	
17/12 até 21/12		<ul style="list-style-type: none"> • Observação em sala de aula 	
22/12		<ul style="list-style-type: none"> • Retorno das informações provenientes da observação em sala de aula 	
24/12 a 01/01/2013		Recesso	
02/01		Orientação e Reelaboração do Projeto de ensino	
03/01		Orientação e Reelaboração do Projeto de ensino	
04/01		Orientação e Reelaboração do Projeto de ensino	
05/01		Entrega do Projeto de Ensino	1ª Avaliação
07/01 a 12/01		Regência em sala de aula	
14/01 a 17/01		Exposição dos Relatos de Experiência	2ª Avaliação
Referências: <p>ALVES FILHO, Francisco. Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011. - (Coleção Trabalhando com... na escola)</p> <p>BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002.</p> <p>BRANDÃO, Helena M. Gêneros do discurso na escola. São Paulo : Cortez, 2000.</p> <p>BRONCKART, J. P. & GIGER, I. La Transposition Didactique. Histoire et perspectives</p>			

d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, p. 35-38.

CHAVES, M. H. R. O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente. Universidade Federal do Pará, 2008.

CHEVALLARD, I. La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné. Suivie de CHEVALLARD, Ives. et JOHSUA, Marie-Alberte. *Un exemple d'analyse de la transposition didactique*. La pensee sauvage, editions. 1991.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. La construction de l'objetenseigné en classe de français. Analyse du travail enseignant en grammaire et en production écrite (Projet de Recherche). Section de Psychologie et Sciences de l'Education – Université de Genève, 2002.

DOLZ et al. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In SCHNEUWLY; DOLZ et al (org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras, São Paulo, 2001/2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO; ZAHND. A exposição oral. In SCHNEUWLY; DOLZ et al (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, São Paulo, 2004.

KARWOSKI; GAYDECZKA; BRITO. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

NIEDZIELUK, Luzinete Carpin. Formas para trabalhar com os gêneros notícia e entrevista em sala de aula. Universidade Federal de Santa Catarina, Anais do V Encontro do CELSUL, Curitiba/Pr, 2003 (855-860). Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/199.pdf>>. Acesso em: 22/11/2011.

PASSOS, Cleide Maria Teixeira Veloso dos. *As cartas do leitor* nas revistas *Nova escola* e *Educação*. In: DIONÍSIO e BESERRA (ORGs). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, São Paulo, 2001/2004.

SCHNEUWLY & DI PIETRO. **O modelo didático do gênero**: um conceito de engenharia didática. Tradução: Gomes-Santos. In: GOMES-SANTOS (ORG). Revista Moara, nº 26.

ANEXO C – Esquema para elaboração de projetos de ensino

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR

Disciplina: Oficina de didatização de gêneros textuais

Professora: [REDACTED]

Turma: Letras/2009

Sugestão de esquema para a construção de modelo didático de gênero

Prezados alunos, o corpo do seu trabalho poderá apresentar a seguinte estrutura:

1. Cabeçalho: identificando proponentes, gênero a ser ensinado e público alvo
2. Breve descrição/caracterização dos destinatários (escola, turma, professora)
3. Breve justificativa para ensinar o gênero em questão
4. Modelo didático do gênero: descrição detalhada e idealizada do gênero que você pretende ensinar.
5. Sequência didática do gênero

Ao escrever cada uma dessas partes, tenha sempre em consideração:

- Os conhecimentos teóricos de referência sobre o gênero
- Os modos como esse gênero circula na escola, no cotidiano ou as representações que os alunos têm dele
- Os objetivos que você pretende atingir

O modelo didático precisa conter:

- Informações sobre o contexto de produção do gênero:
 - Em que espaços comunicativos e em que momentos eles são normalmente produzidos?
 - Quem são os interlocutores naturais mediados pelo gênero: quem produz esse gênero (sua função social), a quem ele se dirige?
 - Com que objetivo regularmente o gênero é produzido? Qual seu conteúdo temático?
- Informações sobre o plano discursivo do gênero:
 - Qual é a estrutura global do gênero (quais as partes estruturais que o compõem)?
 - Que tipo de sequência discursiva predomina nele (a argumentação, a descrição, a narração, a injunção ou a exposição? Ou mais de um tipo discursivo?)
- Informações sobre o plano linguístico:
 - Que marcas linguísticas são mais convocadas nesse gênero? (pronomes, dêiticos, modalizadores, elementos coesivos, verbos no passado, no presente, no imperativo, no subjuntivo, etc?).
- Informações sobre o propósito comunicativo do gênero:
 - Quais as possíveis intencionalidades do produtor?

ANEXO D – Avaliação técnica do estágio

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE LETRAS
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR

AVALIAÇÃO TÉCNICA

I - QUANTO AO PROJETO DE ENSINO

- Problemas de formatação de alguns trabalhos
- Objetivos didáticos não especificados, nem os gerais (do projeto) nem os específicos (das atividades da SD)
- Conteúdos de LM a ensinar não delimitados
- SD incompletas

II - QUANTO À REGÊNCIA

- Ausência de planos de aula
- Ausência de tarefas planejadas (não basta falar o que é para os alunos fazerem, por exemplo, analisar a notícia). Convém formalizar adequadamente a tarefa
- Inadequação dos textos selecionados à turma
- Xérox com problemas de impressão
- Preparação de recurso material em cima da hora da aula
- Ausência de recurso visual para exibição das PI em análise
- Problemas de organização: horários errados
- Roteiro da aula não disponibilizado aos alunos nem exibido no Datashow
- Professor sentado à mesa (quase) todo o tempo de aula
- Professor anda na sala, mas não interage com a turma
- Ausência de avaliação (oral, escrita) das PI dos alunos
- Copiar todo o conteúdo e tarefas no quadro
- Letras no quadro muito pequenas
- Tópicos de gramática desvinculado do gênero e descontextualizado
- Explicar o assunto é mais do que ler o assunto copiado no quadro
- Ensinar teoria de gênero
- Alguns casos não configuram situação comunicativa nem há utilidade para a produção do texto pelo aluno
- Confundir NOTÍCIA DE JORNAL com jornal