

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação

LUCAS CARDOSO TONIOL

**A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE
DOCENTE: o confronto entre as políticas de
formação de professores e as possíveis influências
do neoliberalismo**

ARARAS

2019

LUCAS CARDOSO TONIOL

**A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE
DOCENTE: o confronto entre as políticas de
formação de professores e as possíveis influências
do neoliberalismo**

Monografia apresentada no Curso de
Licenciatura em Física da Universidade
Federal de São Carlos para obtenção do
título de Licenciado em Física.

Orientação: Prof.^a Dra. Elaine Gomes
Matheus Furlan

ARARAS

2019

LUCAS CARDOSO TONIOL

A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE: o confronto entre as políticas de formação de professores e as possíveis influências do neoliberalismo

Monografia apresentada no Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de Licenciado Física.

Data da defesa: 12 de dezembro de 2019.

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan
Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Dra. Fernanda Vilhena Mafra Bazon
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto
Universidade Federal de São Carlos

AGRADECIMENTOS

Acredito ser autoevidente o fato de que sozinhos não chegamos à lugar algum.

Agradeço primeiramente a meus pais, Stella e Rogério, por me apoiarem incessantemente em todas as fases de minha vida e sempre se preocuparem com minha formação pessoal e profissional. Agradeço também à Marta por juntamente com meus pais estar sempre presente em todas as fases da minha vida e por ter contribuído das mais diversas formas para o meu ingresso e permanência na universidade. Não poderia deixar de agradecer também ao Flávio pelos incontáveis anos de amizade e experiências trocadas nos diversos âmbitos da vida, no qual a graduação também fez parte.

Agradeço à minha orientadora, Elaine, por ter topado, já há algum tempo, auxiliar e dar suporte em meu desenvolvimento enquanto futuro docente e pesquisador em educação. Tenho muito a lhe agradecer por ter chego onde cheguei.

À professora Fernanda, por ser uma das primeiras pessoas a me apoiar no estudo de referenciais tão distantes das tendências do *campus*, independentemente de qualquer posicionamento pessoal. Além das incomparáveis contribuições para minha formação enquanto docente.

Ao professor Anselmo, pelas inúmeras contribuições à minha formação no âmbito do PIBID, UFSCurso e das demais disciplinas e contextos da graduação. Sempre atuante em favor de relações mais democráticas e dialógicas de ensino e aprendizagem.

À professora Nataly, pelas provocações, diálogos e experiências formativas que certamente farão diferença na minha atuação enquanto professor de física.

À professora Helka, pelos diálogos e pelo auxílio em diversas disciplinas ao longo de minha graduação e que serão muito relevantes na minha atuação enquanto docente.

Não poderia deixar de agradecer também a todos os moradores e ex-moradores da República MST, que durante toda minha graduação me acolheram e me apoiaram em todas as instâncias da vida. Obrigado Elielton, Natan, Thiago Dias, Jean, Marco, Fábio, Gustavo, Caio Santos, Caio Cotrim, Lucas, Luiz, Daniel, João, Thiago Santos e demais ex-moradores. Estou muito certo de que família é quem escolhemos.

Ao Matheus, pelo incomparável apoio dado em todos os obstáculos pessoais e acadêmicos que esses anos de graduação acabaram por me colocar. Além das provocações e discussões tão necessárias dentro de uma área de conhecimento tão plural como a educação.

Ao Bruno por sempre estar ao meu lado, me estimular e me apoiar, seja em minha trajetória acadêmica ou pessoal. De fato, boa parte de nossas vidas é completamente imprevisível.

Aos meus companheiros de turma Augusto, Higor, João e Lucas Paschoal que fizeram da minha graduação em física uma experiência inesquecível. Obrigado também aos meus amigos e parceiros Tairini, Ingrid, Davi, Aysla, Suzana, David, Naiade, Gabriela e tantos outros que fizeram parte da minha trajetória na graduação.

Por fim agradeço também a todos os professores e professoras da UFSCar Araras pela dedicação e empenho em fazer das licenciaturas cursos de excelência.

Foi um prazer inenarrável estar junto de todos vocês.

RESUMO

A formação de professores é uma importante área da educação e responsável, em última instância, pela melhoria na qualidade da educação recebida pelos discentes. O exercício da profissão docente é carregado de intencionalidade e exige um profundo conhecimento das dimensões que permeiam os processos de ensino e aprendizagem, a saber, as dimensões humana, técnica e político-social. Neste contexto, a formação inicial se configura como uma etapa do processo de formação docente que possibilita o contato com diferentes saberes e discursos sobre a educação e a prática pedagógica, pautadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores em nível superior (DCNs) e pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura onde estudam. Ao mesmo tempo, determinadas políticas podem contrastar com a concepção de educação proposta por estes documentos, de modo que o neoliberalismo se apresenta como um antagonico modelo político, social e econômico ao olhar para a educação a partir de uma lógica de mercado, negligenciando seu papel frente outras esferas. Com base nisto, o presente trabalho objetivou coletar as significações de alunos concluintes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Araras, quanto ao papel que atribuem à escola juntamente com suas compreensões sobre os processos de ensino e aprendizagem, buscando compreender de que forma tais discursos e enunciados se alinham ou conflitam com as DCNs e o discurso neoliberal. Para tanto, valeu-se de um questionário online e de entrevistas semiestruturadas a fim de captar os discursos que passaram por posterior análise discursiva, a partir do referencial foucaultiano, que buscou identificar nestes discursos elementos que evidenciassem a construção da subjetividade destes futuros educadores no contexto de formação inicial de professores buscando evidenciar as técnicas do eu e de poder responsáveis por modificar a experiência que estes indivíduos fazem de si e do mundo ao se redor nestes contextos. Foi possível verificar a significativa contribuição da formação inicial na transformação da forma como os licenciandos concebem o processo educativo e o papel da escola e do professor, além de revelar formas de resistência e oposição ao discurso dominante juntamente com um profundo conhecimento e olhar crítico sobre os desafios e a realidade que o cenário educacional brasileiro impõe, sobretudo em relação às desigualdades e o fracasso escolar.

Palavras-chave: Formação Inicial, Subjetividade, Neoliberalismo, Análise do Discurso.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. DESENVOLVIMENTO TEÓRICO	3
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	3
2.2 AS IMPLICAÇÕES DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	12
2.3 O SUJEITO A SER FORMADO PROFESSOR: COMO ENXERGA A ESCOLA?	15
3. OBJETIVOS	18
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	18
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
5.1 SITUANDO OS PROJETOS PEAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, QUÍMICA E FÍSICA DA UFSCar ARARAS	30
5.2 DISCURSOS E ENUNCIADOS COMPARTILHADOS: SIGNIFICAÇÕES RELATIVAS À TRAJETÓRIA, FORMAÇÃO, ATUAÇÃO DOCENTE E SUAS COMPREENSÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O PAPEL DA ESCOLA	41
5.3 O CONFRONTO ENTRE A FORMAÇÃO E O DISCURSO DOMINANTE	50
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXO 1	63
ANEXO 2	65
ANEXO 3	67

1. INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, as profundas mudanças pelas quais as sociedades passaram devido às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, os avanços tecnológicos, a globalização e a hibridização das culturas culminaram em novas formas de se enxergar o mundo, se afastando de tendências consideradas positivistas, tecnocêntricas, universalizantes e defensoras da padronização do conhecimento e da produção (HARVEY, 2014). O pós-modernismo – como se denominou esta emergente linha de pensamento –, passou a valorizar a heterogeneidade e a diferença por considerá-las como forças capazes de proporcionar novas formas de se enxergar o sujeito inclusive na educação, que envolve em seu escopo não só alunos enquanto indivíduos em formação, mas também professores e futuros professores, ambos em constante processo formativo.

Ao centrar suas análises em temas político-culturais (VERÍSSIMO, 1997), o pós-modernismo direcionou seus estudos na educação também para os processos de subjetivação a partir de uma perspectiva desnaturalizada, ou seja, um olhar para a constituição do sujeito moderno a partir de construções puramente sociais, possibilitando estudar como diferentes sujeitos constroem suas subjetividades no âmbito educacional. Neste trabalho interessa compreender este processo a partir da formação inicial de professores.

O filósofo francês Michel Foucault trouxe importantes contribuições para o pensamento pós-moderno. A centralidade que atribui à questão discursiva considera o sujeito como produto dos discursos que estão a sua volta, levando em conta os poderes, os saberes¹ e as relações consigo que se estabelecem a partir destes discursos. Com base nisso, olhar fatos a partir dos discursos e reconhecê-los como permeados por questões e assimetria de poder se faz fundamental para estudar diversos campos das ciências humanas, inclusive a educação, que é marcada por um contato direto com múltiplos discursos:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento pelo qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de

¹ Neste estudo, o termo saber sempre será compreendido da forma como representa Foucault (2012), como um conjunto de elementos regularmente formados a partir de uma prática discursiva e que seja essencial a constituição de uma ciência, mesmo que não se destine necessariamente a esta constituição.

manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2014a, p. 41).

Utilizar o pensamento de Foucault na formação de professores possibilita trazer para os estudos desta área os conceitos elaborados pelo filósofo (como poder, saber e discurso), voltando os olhos para a subjetivação dos futuros educadores. Entendendo, com o apoio de Garcia (1999), a formação de professores (em formação ou em atividade) como a soma dos processos pelos quais os docentes desenvolvem e aprimoram sua competência quanto ao exercício de sua profissão, cabe tomar, também, este processo como significativo na transformação do indivíduo quanto à experiência que faz de si, da forma como compreende e percebe o processo educativo e na intencionalidade de sua prática docente.

A respeito das pesquisas desenvolvidas no âmbito da formação inicial de professores, Furlan (2004) realizou um levantamento sobre os trabalhos na área de formação de professores na década de 1990 a partir da produção de alguns autores e da análise das publicações do ANPEd de 1999, na qual, à época, se revelaram reduzidas as produções específicas sobre licenciatura e que destas, poucas se preocupavam em ouvir os alunos. Dentre os trabalhos voltados para a licenciatura, destacaram-se aqueles direcionados para os estudos das “disciplinas curriculares, dificuldades conceituais e de conteúdos, relacionamento professor-aluno, avaliação do curso e auto-imagem dos alunos” (p. 6), ou seja, questões específicas do meio universitário.

As lacunas apontadas pela autora, no início dos anos 2000 em relação às pesquisas que buscam dar voz aos futuros professores, parecem se repetir na presente década, segundo breve levantamento realizado. Dentre os trabalhos nesta perspectiva destacam-se Cruz (2017), que buscou investigar o processo de constituição profissional do docente com base na disciplina de didática em cursos de licenciatura a partir de análise curricular dos cursos estudados, questionários aos estudantes e grupos de discussão; e o trabalho de Fonseca (2017), que examinou o processo de construção de identidades do futuro professor representado nos discursos de licenciandos em língua portuguesa a partir da forma como compreendem o trabalho docente, com base em um estudo de caso. Foram encontradas também pesquisas que davam voz aos professores dos cursos de licenciatura, como o trabalho de Oliveira e Fiorentini (2018), que investigaram a formação inicial de professores a partir dos saberes e as práticas valorizadas e desenvolvidos pelos formadores de professores na disciplina de didática de cursos de licenciatura em

matemática, evidenciando as concepções e práticas dominantes na disciplina e nos cursos estudados.

Entretanto, não tiveram destaque produções acadêmicas neste sentido que buscassem estudar especificamente cursos de licenciatura em ciências naturais, como biologia, física ou química, justificando eventuais novos estudos na área. Entende-se, para o presente estudo, que o exercício da profissão docente exige uma formação profissional capaz de proporcionar ao futuro professor a possibilidade de superação do paradigma da escola como *locus* de mera instrução e, portanto, deve seguir para além da formação técnica (GIROUX, 1997). Com efeito, é preciso formar professores conscientes das “estruturas intelectuais, sociais, culturais e econômicas que estão subjacentes ao ensino” (POPKEWITZ, 1992 p. 49), necessidade esta que torna a formação inicial um importante tema de estudo no papel da escola para estes futuros professores, especialmente no que tange às subjetividades destes sujeitos.

2. DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Segundo Garcia (1999), a formação de professores é uma importante área da educação responsável pelo estudo dos processos nos quais professores (experientes e em formação) se envolvem em estudos de natureza teórica e prática a fim de aprimorar seus conhecimentos e competências no exercício docente, tendo como fim último a melhoria da qualidade da educação recebida pelos discentes. Compreende-se, assim, que a formação é um processo de desenvolvimento profissional, na qual a formação inicial é parte deste processo.

Olhar para o sujeito a ser formado para o exercício da profissão docente significa se voltar para a multidimensionalidade dos processos de ensino e aprendizagem, conforme defende Candau (2011). Segundo a autora, a visão que se tem hegemônica já há algum tempo deste processo se centra em uma perspectiva instrumental, tomando os conteúdos a partir de uma visão neutra, desvinculando-os do contexto sociocultural e dos objetivos da educação. Em outras palavras, essa multidimensionalidade exige que se supere a visão instrumentalizada da prática pedagógica, pensando não somente a partir da

dimensão técnica, mas também buscando elementos que possibilitem a transformação social, tornando as dimensões humana e político-social indispensáveis.

Não se trata, contudo, de deixar de lado a dimensão técnica, visto que é sob esta que repousa a intencionalidade dos processos de ensino e aprendizagem, no sentido de possibilitar as melhores condições possíveis que favoreçam a aprendizagem. Fazem parte desta dimensão elementos como “objetivos instrucionais, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc.” (CANDAUI, 2012, p. 15). Já a dimensão político-social figura como essencial a tomada de decisão para aproximar a dimensão técnica do contexto social e educacional em que se encontra, almejando uma prática mais significativa. Por fim, a dimensão humana centra-se na relação professor-aluno ao buscar torna-la mais igualitária e afetivamente próxima. Dentre as manifestações destas dimensões nos cursos de formação docente, devem se fazer presentes os estudos relativos às políticas educacionais brasileiras e às desigualdades no processo formativo e educativo, potencializando pesquisas que investiguem a influência de políticas hegemônicas em todo o processo educativo, não excluindo, portanto, a própria formação de professores.

Com efeito, torna-se evidente o ato político e a não neutralidade de ser e se formar professor. Tudo aquilo que o docente faz na sua relação com os alunos – durante o ato de lecionar ou nos corredores da escola – farão parte, de alguma forma, do processo por meio do qual estudantes se formam cidadãos (D’AMBROSIO, 1998). Neste sentido, espera-se que o aluno veja na escola não só uma ponte para a vida profissional, mas também um espaço plural no qual se formam cidadãos conscientes e críticos quanto às decisões que tomam e as informações que os cercam. Desta forma, o sujeito a ser formado professor deve desenvolver também ao longo de sua formação a compreensão desta multidimensionalidade dos processos de ensino e aprendizagem da prática educacional.

Para tanto, Garcia (1999) apresenta certos princípios que devem balizar o processo de formação de professores ao buscar alcançar os objetivos acima propostos. O primeiro princípio defende a formação de professores como um processo contínuo e incessante. Duas implicações se desdobram deste princípio: compreender a formação de professores como um processo de desenvolvimento profissional que compreende a formação inicial mas não se reduz a ela, e a necessidade, por parte dos professores em exercício (sejam aqueles em início de carreira ou não), de rever constantemente suas práticas e estar sempre atentos para as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que envolvem todo o processo educativo e a si próprios.

Um outro princípio envolve a articulação entre a formação de professores e os conteúdos propriamente acadêmicos. É este princípio que diferencia o professor de física ou geografia, por exemplo, do especialista nessas áreas, pois a formação seria responsável por proporcionar a possibilidade de um “conhecimento didático do conteúdo” (GARCIA, 1999, p. 28).

Alinhado ao princípio anterior está a integração entre teoria e prática na formação docente. Trata-se da articulação entre as teorias pedagógicas que direcionam formas de se enxergar os processos de ensino (juntamente com a intencionalidade e os objetivos a serem alcançados), a escola e o meio social com a prática docente, na qual esses conhecimentos teóricos devem ser colocados em prática durante o processo de formação. Seria, nas palavras de D’Ambrosio (1998), a articulação entre saber e fazer. É por isso que interessa estudar a formação inicial enquanto processo capaz de fornecer subsídios para discutir como futuros professores desenvolvem suas concepções acerca do papel formativo da escola e sobre sua própria formação, em especial, porque a formação docente se estruturou de diferentes maneiras ao longo das épocas.

As primeiras propostas institucionais de formação de docentes especializada surgiram no final do século XIX, com as Escolas Normais, que tinham como foco a formação para as séries iniciais do ensino fundamental. Com a virada para o século XX, a preocupação no Brasil com uma formação especializada para os últimos anos do ensino fundamental e o ensino médio – ou o ensino secundário, à época – em cursos regulares culminou a partir da década de 1930 na formação chamada “3+1”, que conferia aos bacharéis o título de licenciado ao cursar um ano de disciplinas pedagógicas. Além disso, houve também a regulamentação dos cursos de Pedagogia, mas que só teriam a possibilidade de oferecer formação para as séries iniciais do ensino fundamental no fim da década de 1980, ainda como critério facultativo e que só passaria a ser proposto como um curso de licenciatura, bem como teria a obrigatoriedade de formar professores habilitados para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do Fundamental, a partir de 2006. O final do século XX e o início do século subsequente foram marcados por algumas reformas significativas, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, seguidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002, e nos anos seguintes as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura (GATTI, 2010).

A LDB sancionada em 1996 é a principal lei para a educação brasileira. Nela constam os deveres do Estado para com a educação – como, por exemplo, a garantia de

educação pública e gratuita dos quatro aos dezessete anos, além de dividir o dever da educação com a família – bem como os deveres do cidadão – quanto à obrigatoriedade escolar. Além disso, a lei também determina as atribuições da união, estados e municípios quanto à organização da educação nacional, as disposições gerais da educação básica e superior, o financiamento e, finalmente, as determinações referentes aos profissionais da educação (BRASIL, 1996).

Das determinações direcionadas aos profissionais da educação, estão inclusas as normativas de formação de professores (inicial e continuada). A partir desta lei, entende-se a obrigatoriedade de formação em nível superior para atuação na educação básica, a exigência de prática de ensino durante a educação superior e também a determinação de plano de carreira para o magistério público.

Apesar destas e outras determinações, é a resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002 que definiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na educação básica (DCNs). Estas diretrizes, direcionadas aos cursos de licenciatura

constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino [superior] e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002a, p. 1).

Neste documento, são expostos brevemente os princípios que deveriam fundamentar a organização e os currículos dos cursos de formação de professores – sempre em nível superior, conforme a LDB. Dos pressupostos da formação inicial de professores apresentados no documento, os princípios anteriormente discutidos, a partir de Garcia (1999), em muito se assemelham com várias das diretrizes apontadas no documento, como a coerência entre a formação fornecida e o que se espera da atuação profissional, a presença da dimensão política e social da atividade docente, domínio dos conteúdos considerados específicos e pedagógicos, articulação do profissional com o contexto contemporâneo, entre outros. Sob a ótica do sujeito a ser formado professor e a relevância da formação inicial neste processo destaca-se o inciso II do Art. 6° (BRASIL, 2002a), no qual o projeto pedagógico dos cursos de formação deveriam também formar competências relativas à compreensão do papel social da escola.

Vale destacar que este documento se apresenta de maneira muito geral e sem grandes determinações específicas. Dentre os principais problemas dos cursos de formação de professores, Gatti, Barreto e André (2011) assinalam que a parca ou nula

articulação entre a área disciplinar do curso (as disciplinas ditas específicas) com a formação pedagógica, ou seja, “dois universos que não se comunicam” (p. 95) é uma das principais lacunas ainda por resolver. Desta forma, tem-se o conhecimento dito específico e o pedagógico, mas que enquanto não articulados ente si, impedem um efetivo conhecimento didático do conteúdo para ser trabalhado em sala de aula. Por fim, vale ressaltar também que apesar das críticas, a resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 ainda sim se demonstra um avanço no sentido de proporcionar pela primeira vez diretrizes para os cursos de formação de professores no Brasil.

Neste contexto, em pesquisa publicada em 2009, Gatti e Nunes (2009) juntamente com outros autores buscaram analisar a proposta e currículo das disciplinas formadoras dos cursos de licenciatura em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas, além de comparar os resultados obtidos com as experiências dos concursos públicos para professores no ensino fundamental. Tal pesquisa foi motivada pela consolidação das diretrizes de 2002 e pelos resultados dos exames nacionais da época, que se demonstraram preocupantes, trazendo um panorama geral sobre a docência na educação básica brasileira.

Após mais de uma década e a prorrogação do prazo limite para adequação dos cursos de licenciatura às diretrizes de 2002, no ano de 2015 um novo documento, a resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, se configurou como uma atualização do documento anterior, desta vez mais abrangente e completo:

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015, p. 1).

Neste novo documento, boa parte dos encaminhamentos feitos na resolução anterior foram incorporados na forma de considerações a priori às determinações do novo documento. Ainda em acordo com a LDB, as DCNs de 2015 passaram a incluir e especificar diversas modalidades de educação, como a Educação do Campo, Indígena, Quilombola e Jovens e Adultos (EJA), além de atribuir um número maior de determinações a respeito dos processos políticos e sociais da prática docente, almejando uma formação mais democrática e inclusiva:

a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 4).

As DCNs de 2015 também incluíram a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como conhecimento necessário do futuro professor, além de princípios de equidade referentes a questões socioambientais e às diversidades étnico-raciais, sexuais, religiosas e culturais. Ademais, o documento também traz orientações curriculares mais específicas, como a adequação da formação à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a estrutura do currículo – de conteúdos específicos à carga horária – e diretrizes específicas para a formação continuada. Assim como seu antecessor, a resolução de 2015, que estabelecia um prazo inicial de dois anos para adequação dos cursos, foi prorrogada por mais um ano em 2017 e novamente por mais um ano em 2018, mas desta vez sem possibilidade de prorrogação, se encontrando ainda em fase de implementação² (BRASIL, 2018).

O que se destaca nas políticas públicas aqui discutidas é a ampliação do papel social e político da educação. Esta ampliação é particularmente interessante uma vez que o contexto político-social em que o país se encontra atualmente revela uma tendência contrária por parte de alguns setores governamentais e de significativa parte da população brasileira em atribuir à educação um papel mais do que técnico. Mas afinal, estariam as políticas públicas e os cursos de formação cumprindo seu papel formativo conforme as determinações? Estariam os cursos de formação promovendo uma efetiva articulação entre saberes pedagógicos e “específicos”?

É possível se aprofundar nestas questões compreendendo do que se trata exatamente a formação inicial nos moldes institucionais que se conhece atualmente, cuja institucionalização progressiva se iniciou há pouco mais de um século. Justificada pelas influências e determinações das necessidades sociais, políticas e econômicas de cada momento histórico e aliadas às rápidas transformações que marcaram o século XX e que se desdobram também no presente século (GARCIA, 1999), a formação inicial de professores enquanto prática institucional cumpre uma determinação de três funções, que serão discutidas a seguir.

A primeira função compete à formação e treino dos futuros professores alinhadas à função destes profissionais no sistema educacional. Entretanto, não é possível apontar universalmente quais exatamente são estas funções, uma vez que dependem das intenções políticas de determinado país ou governo, o contexto histórico, entre outras questões envolvendo o entendimento que os responsáveis por gerir as instituições educacionais

² No decorrer deste estudo, o CNE divulgou uma nova resolução que altera as diretrizes de 2015. Entretanto, devido às incertezas, polêmicas e o caráter demasiadamente recente em torno desta, este trabalho irá se ater somente à resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 e sua antecessora.

compartilham sobre a educação. Com efeito, este primeiro aspecto se liga à segunda função, que corresponde à certificação do futuro professor para o exercício da profissão docente. A terceira e última função da formação inicial de professores se refere, na verdade, a uma dupla função: ao mesmo tempo em que promove a mudança do sistema educativo, contribui também para a “socialização e reprodução da cultura dominante” (GARCIA, 1999, p. 77).

Estes três princípios que balizam a formação inicial de professores são fundamentais para a compreensão da intencionalidade do processo formativo e da centralidade das relações sociais. O primeiro princípio, que traz consigo a função destes profissionais no sistema educacional – mas que não é universal –, articulado com a transformação do sistema educativo legitimado pela certificação do educador, se desdobram na constituição da prática docente a partir dos saberes apropriados pelo professor. Que saberes são de fato incorporado pelos futuros docentes? Quais conhecimentos se demonstram mais significativos do que outros? Como o professor enxerga sua atuação frente à escola? Estas concepções são coerentes com a formação que se busca proporcionar a estes profissionais?

Baseado nestas questões, enfatiza-se a formação inicial de professores como uma importante área de estudo quando se objetiva compreender melhor a realidade do ensino público e as origens de alguns de seus desafios e quais os sucessos já alcançados. Feldens (1998), em seu trabalho sobre desafios na educação de professores, que apesar de escrito no final da década de 1990 ainda se faz contemporâneo destaca a “falta de consciência nacional da importância da educação” (p. 126). É notável que nos últimos anos a relação entre educação e sociedade tem sido abalada quanto a importância daquela atribuída sobre a primeira. Exemplos disso se encontram nas políticas públicas mais recentes como o projeto Escola sem Partido³ e a Reforma do Ensino Médio⁴, além de manifestações por parte de alguns setores da sociedade quanto à visão que compartilham sobre os professores e futuros professores. Não seriam essas questões impactantes na formação dos sujeitos enquanto futuros docentes? Das dificuldades do processo de formação dos

³ Os discursos defendidos pelo Movimento Escola Sem Partido podem ser encontrados na homepage do movimento. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/apresentacao>>.

⁴ BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set 2016. Seção 1, p. 1.

educadores, a autora destaca também alguns problemas que se manifestam com frequência, como a fragmentação das disciplinas e atividades desenvolvidas durante a formação e a dificuldade da articulação “entre teoria e prática, saber e fazer, ensino e pesquisa” (FELDENS, 1998, p. 127).

Outro problema que envolve a formação de professores é conceber a escola como uma instituição historicamente estática. Na verdade, é preciso compreender que a escola se modifica com o tempo: dentre os princípios da formação de professores discutidos anteriormente (GARCIA, 1999), dois deles tratam especificamente sobre a escola e suas transformações. Em primeiro lugar, destaca-se a necessária relação entre a formação de professores e as mudanças relativas à organização escolar, a fim de evitar um movimento atemporal ou estático de educação, seja daqueles que são educados para educar, ou daqueles que ocupam a posição de alunos na educação básica. O outro princípio nada mais é do que um princípio de coerência. Trata-se de adequar a formação recebida pelo futuro docente com o tipo de educação que este professor terá que desenvolver. Pelo termo adequar, entende-se não uma formação para a reprodução da ordem escolar que está posta, mas fornecer elementos para que o futuro educador tenha pleno conhecimento do funcionamento da instituição escolar, de sua organização, das transformações que por ela já passaram e ainda estão por vir, que conheça os problemas que poderá enfrentar, as dificuldades e as exigências políticas, sociais e econômicas que permitem caracterizar a escola enquanto instituição social.

Do ponto de vista prático, inúmeros desafios também se impõem ao exercício docente na educação básica brasileira, com destaque para os baixos salários, a falta ou precariedade de plano de carreira e a formação deficitária destes profissionais (FELDENS, 1998). Apesar disto, não seria correto dizer que é apenas no professor que repousam os problemas das redes públicas de ensino brasileiro. Assim como afirma Gatti (2010, p. 5), além das condições dos docentes estão

as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”).

Outras questões assinaladas por Feldens (1998) – e que vão ao encontro dos problemas levantados por Gatti – envolvem a falta de comprometimento do Estado com a educação, que acarreta falta de estrutura adequada nas escolas, desestímulo da profissão

docente, políticas públicas ineficientes que podem somente mascarar os problemas no ensino e trazem, como consequência, descrédito ao trabalho daquele que ensina. Das dificuldades do processo de formação dos educadores, a autora destaca também alguns problemas que se manifestam com frequência, como a fragmentação das disciplinas e atividades desenvolvidas durante a formação e a dificuldade da articulação “entre teoria e prática, saber e fazer, ensino e pesquisa” (p. 127). De forma indissociável, estas exigências políticas, sociais e econômicas que caracterizam a escola e a profissão docente estão diretamente ligadas a questões de poder e controle. Nas palavras de Giroux (1997, p. 162), “as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimentos, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes”. O que se entende a partir destas colocações é que o ambiente de atuação profissional do educador não é neutro e, portanto, não há sentido da parte do educador em assumir postura neutra em um espaço diversificado e carregado de intencionalidades, conflitos e significações. Isto significa que o professor deve ser capaz de desenvolver sua prática levando em conta também as condições particulares do local onde está lecionando. Conhecer o contexto em que se ensina significa também compreender quem são os agentes escolares e os demais professores que ali trabalham, qual a realidade social e econômica dos grupos que adentram a escola e principalmente quem são os alunos, de onde vêm, quais são seus projetos, limitações e potencialidades. Naturalmente, este tipo de conhecimento não se adquire de outra forma senão na prática. Contudo, a compreensão da necessidade de se debruçar sobre estes aspectos enquanto requisito para uma prática docente adequada deve ser desenvolvida durante o processo de formação inicial.

Cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino. Enfatiza-se especialmente o estimular nos professores atitude de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais: de gênero, raça, classe social, ideologia, etc. (GARCIA, 1999, pp. 91-92)

A formação inicial de professores ao mesmo tempo em que deve proporcionar aos futuros docentes as condições para educar seus alunos, deve proporcionar também as bases para a sua profissionalização ao longo de uma formação continuada de modo que esta seja vista como possibilidade de desenvolvimento profissional e não de reparação de problemas enfrentados na formação inicial (GATTI, 2011). Dentre os desafios que competem a formação docente e das competências que são exigidas para sua prática, as

políticas públicas educacionais e de formação de professores (em especial dos cursos de licenciatura) são as principais formas de se compreender, como em uma determinada época, os futuros professores estão sendo formados, uma vez que são elas que determinam como os cursos de formação devem se organizar e sob qual concepção de escola e educador os profissionais da educação devem ser formados. É neste contexto que os acontecimentos político-sociais se desdobram e se relacionam com as políticas educacionais. No cerne destas políticas, o neoliberalismo é um modelo político econômico-social que ganhou muita força a partir da segunda metade do século XX e que deixa suas marcas na educação de diversas formas, seja por meio de reformas educacionais ou de políticas públicas, trazendo também diversas implicações para a formação de professores.

2.2 AS IMPLICAÇÕES DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Traçar uma linha que ligue o neoliberalismo com a educação e a formação de professores implica em conhecer a história de ascensão do modelo neoliberal e como este chegou ao patamar de hegemonia que se tem hoje. Em primeiro lugar, o surgimento do neoliberalismo data da segunda metade do século XX na Europa e América do Norte, em especial após o fim da segunda Grande Guerra. Em linhas gerais, foi uma reação de afastamento a política de Estado intervencionista e de bem-estar que era visto, então, como um limitador dos mecanismos de mercado, ameaçando tanto a economia quanto a política. Além disso, o recém-criado discurso Neoliberal argumentava que a desigualdade era essencial para as sociedades capitalistas, em especial as sociedades ocidentais. Com a grande crise de 1973, a ideias neoliberais que antes faziam parte apenas do plano teórico, ganharam força, alimentando a ideia de um Estado que deixasse de lado os gastos sociais e as intervenções econômicas, de modo que a meta primária giraria em torno da estabilidade financeira. Por conta disso, os anos 1970 foram marcados pelas primeiras eleições de governos neoliberais⁵, com ênfase nas eleições de Margareth Thatcher na Inglaterra, e de Reagan nos Estados Unidos. Após esta primeira onda de ascensão, uma nova recessão assombrou o capitalismo nos anos 1990, o que ironicamente, ao em vez de enfraquecer as ideias neoliberais fez com que tal ideologia ganhasse mais força, de modo

⁵ Vale ressaltar que o Chile, sob a ditadura de Pinochet de 1973 até 1990, foi, na verdade, o pioneiro da experiência neoliberal, possibilitando avaliações do modelo e ajustes para a implementação em outros países por governos que posteriormente ascenderiam por vias eleitorais (ANDERSON, 1995).

que a presença das ideias anti-intervencionistas e contra investimentos sociais se faz presente até hoje, seja nas Américas, Europa ou outras regiões (ANDERSON, 1995).

Na educação brasileira, o discurso neoliberal ganhou posição de destaque a partir da década de 1990. A principal característica que diferencia as políticas educacionais neoliberais das demais é o olhar para a escola com uma visão de mercado. O neoliberalismo afasta a escola do campo social, de modo que suas políticas educacionais em muito se baseiam em técnicas de gestão empresarial, buscando melhores resultados aliado à redução de gastos, aumento da competitividade e avaliações quantitativas (LOPES; CAPRIO, 2008). O grande problema é que os autores destes modelos competitivos e comerciais de educação não fazem parte da área educacional, ou seja, não possuem estudo especializado para discutir e propor modelos de forma aprofundada e coerente. Desta forma, os problemas da educação são vistos de forma simplista, como facilmente “identificáveis, isoláveis e solucionáveis” (ALVES, 2011, p. 10).

Segundo Marrach (1996), a materialização do discurso neoliberal na educação se dá na forma de três objetivos principais. O primeiro objetivo envolve atribuir ao processo educativo a função de preparação para o mercado de trabalho, buscando formar pessoas aptas e qualificadas para atuar no mercado e enfrentar a concorrência; Naturalmente, transmitir as ideias neoliberais também faz parte dos objetivos destas políticas na educação, o que torna o ambiente escolar e universitário um espaço de constantes conflitos com os pensamentos contrários a esta doutrina; Finalmente, coloca alunos e pais na posição de consumidores da indústria cultural, de modo que as políticas do Banco Mundial (BM) de redução de investimentos do Estado no financiamento da educação contribuam para colocar a educação como uma mercadoria a ser adquirida e não como um direito de todos. Mas no que estas determinações impactam no trabalho docente e qual a relação com as políticas educacionais anteriormente discutidas? O primeiro passo para compreender esta relação está no Banco Mundial:

O BM é uma das maiores instituições de fomento a nível mundial, visto que angaria fundos através da captação de investimentos privados, dando garantias e seguros quanto à riscos políticos, oferecendo aconselhamento econômico e técnico aos seus países-membros. Atualmente, é considerado um dos principais organismos multilaterais responsáveis pela promoção do desenvolvimento socioeconômico nos países mais pobres (ALVES, 2011, p.5).

A partir desta lógica, o BM passou a recomendar políticas a serem desenvolvidas nas instituições de ensino. A implementação destas políticas se deu por meio de uma relação cooperativa e interventora do BM com o Brasil, a partir de um gerenciamento de

recursos voltados para a assistência técnica através de acordos com o Ministério da Educação (MEC) que garantiriam, ao mesmo tempo, vantagens financeiras ao capital global (ALVES, 2011). Dos impactos destas políticas no trabalho docente, com frequência atribui-se ao professor a maior carga de responsabilidade nos fracassos e crises enfrentados pela educação. Cria-se a imagem de que os profissionais estariam exercendo sua profissão de forma rasa, que estão sempre insatisfeitos com os salários (apesar de, no Brasil, serem historicamente desvalorizados) e que trabalham pouco, prejudicando a relação destes profissionais com a sociedade e a própria forma como enxergam seu trabalho (TORRES, 2003 *apud* ALVES, 2011). Frutos das visões empresariais de educação, são implementadas políticas de desempenho por meio de gratificações, seguindo uma lógica de “premiação”, visando melhoras quantitativas relativas à evasão e repetência, mas sem a preocupação se os alunos que deixaram de evadir ou repetir de ano estão aprendendo o que é preciso e de forma adequada:

A lógica é simples: ao ter que atender às determinações e resultados impostos pelo BM, os governos (nível federal, estadual e até municipal) elaboram matrizes curriculares que além de restringirem o trabalho criativo e perceptivo dos professores, ainda se voltam para a redução de conteúdos com o objetivo de diminuir, em termos quantitativos, aquilo que se vai cobrar em avaliações externas. Os resultados, neste aspecto, não corresponderão à realidade vivida (ALVES, 2011).

Com está lógica, como se dá a coerência entre a formação proporcionada aos futuros professores e as exigências da prática escolar? Se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (BRASIL, 2015) direcionam a formação, dentre outros aspectos, para o compromisso do futuro docente com o “campo político, social e ético” (p. 4) da educação, a favor de práticas mais democráticas e inclusivas, como articular estas diretrizes com as determinações empresariais do modelo neoliberal? Ou mais do que isso: como estas questões afetam os sujeitos docentes quanto ao papel que atribuem à escola?

A criação da LDB de 1996 também ocorreu no contexto em que as políticas brasileiras entraram em consonância com órgãos mundiais. Alves (2011) aponta para o caráter notadamente privatista, quantitativo e ausente de propostas críticas da Lei de Diretrizes e Bases, carregada de determinações que se alinham aos interesses do BM. Como exemplo estão as medidas descentralizadoras tanto dos poderes quanto das responsabilidades para com a educação básica, de modo que as responsabilidades se deslocaram do eixo federal para as competências estaduais ou municipais, mas que ainda sim permaneceriam sob autoridade do Estado maior, pois esta autonomia atribuída aos

estados e municípios diz respeito apenas as responsabilidades financeiras, relacionadas a infraestrutura, transporte e merenda, por exemplo, de modo que as questões administrativas, em especial as relacionadas aos currículos, material e processos avaliativos ainda estão pautadas em diretrizes do governo federal (LOPES; CAPRIO, 2008). Assim, juntamente com a nova LDB, diversas mudanças no sistema educacional passaram a se concretizar, mas que na grande maioria das vezes não contavam com a participação dos professores para suas determinações:

Também fizeram parte da reforma a criação das salas-ambientes, a flexibilização curricular do ensino médio e os projetos de desenvolvimento de lideranças educacionais que, posteriormente, foram acompanhados pela implantação do bônus-mérito, que veio atrelado a medidas quantitativas de avaliação das escolas e de seus professores (FENANDES, 2010, p. 78).

2.3 O SUJEITO A SER FORMADO PROFESSOR: COMO ENXERGA A ESCOLA?

O sujeito inserido num processo de formação docente, ou seja, vinculado à algum curso de licenciatura, terá ao longo de sua formação contato com diversos saberes teóricos e práticos, técnicos e pedagógicos. O trabalho que se pretende desenvolver partirá de uma concepção desnaturalizada do sujeito, pois acredita-se que a constituição do indivíduo na sua forma de pensar e agir, de se relacionar com o mundo e consigo mesmo se dá a partir de construções puramente sociais. Para tanto, serão consideradas as contribuições de Michel Foucault nos estudos relativos aos processos de subjetivação pelos quais os indivíduos passam ao longo da vida, de modo que neste trabalho interessa analisar esse processo no contexto da formação inicial de professores. A palavra sujeito, no referencial aqui adotado, adquire dois significados: o primeiro como assujeitado a alguém por meio do controle e o segundo como vinculado à sua identidade por meio da consciência. Desta forma, para Foucault, os indivíduos se tornam sujeitos por intermédio da relação de si consigo mesmo, pelas práticas que dividem e classificam e “pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos a nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2016, p. 111). A forma como o filósofo desenvolveu seus estudos ao longo da segunda metade do último século pode ser entendida a partir da classificação de seu trabalho em três domínios de estudo. Sem a pretensão de enxergá-los de forma isolada, estes domínios se articulam no sentido de compreender a constituição do sujeito a partir dos discursos e das práticas que rodeiam o sujeito. Os domínios foucaultianos, a partir de Veiga-Neto (2016), são a arqueologia, a genealogia e a ética.

Quanto às características de cada domínio de estudo, a arqueologia – que se concentra nos saberes – consiste em um estudo histórico aprofundado das condições de possibilidade de surgimento dos discursos e como estes viriam a se tornar saberes socialmente legitimados, ou seja, que condições os levaram a se encontrar em pleno regime de verdade (FOUCAULT, 2012). De forma complementar, a genealogia se volta ao poder, poder este enquanto elemento classificatório, que captura e divide todos aqueles que fazem parte de uma sociedade a partir de práticas que moldam, excluem, repartem e determinam, mas sempre adotando uma estrita relação com o saber. Desta forma, os dois primeiros domínios se articulam a partir da relação poder-saber, considerando, nas palavras de Foucault (2014b, p. 31), que “não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber e nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. Finalmente, no terceiro domínio, o objeto de estudo será a ética, mas não a ética no sentido clássico referente a formas de agir do ser humano, e sim como parte da moral e do comportamento, como um conceito que traça o que é correto fazer e pensar sobre determinados comportamentos e posicionamentos. Em outras palavras, é a relação de si consigo mesmo e a esta relação, o poder e o saber estão intimamente ligados. Com efeito, a ética só se faz presente na medida que opera juntamente com a arqueologia e a genealogia o que torna razoável concluir que para Foucault, o sujeito é produto dos saberes dos poderes e da ética. (VEIGA-NETO, 2016).

Ainda sobre este processo, existem certas tecnologias que operam concomitantemente para subjetivar as pessoas. São elas as Tecnologias do Poder (que determinam a ação do sujeito) e as Tecnologias do Eu (FOUCAULT, 2004). Esta última merece especial atenção na medida que a partir de si ou por mediação alheia, o sujeito opera sobre seu próprio corpo de modo a alterar a forma como pensa e age sobre si mesmo (ADI, 2010). Busca-se, portanto, compreender a experiência de si com e na educação, além de compreender o papel formativo de diferentes práticas, em diferentes contextos (VEIGA-NETO, 2016), o que inclui o neoliberalismo e as práticas referentes às legislações para a formação inicial de professores.

Sob este ponto de vista, discursos e enunciados figuram como elementos férteis de análise para buscar compreender como operam estas tecnologias responsáveis por modificar e subjetivar pessoas. É preciso, contudo, encarar estes elementos em toda sua complexidade, pois a tarefa analítica que aqui se apresenta

consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações),

mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar estes signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2012, p. 60, grifo do autor).

Desta forma, o presente estudo se situa no sentido de apreender como o sujeito se relaciona com determinados saberes por intermédio das relações de poder e sob quais condições determinados discursos (operacionalizados pelas tecnologias do eu e de poder) se tornam mais significativos do que outros e são incorporados nas práticas e nas falas dos sujeitos estudados. Entende-se, portanto, que ao longo da formação inicial de professores, os indivíduos desenvolverão uma compreensão particular sobre sua profissão e a escola a partir da relação com os discursos que o moldaram ao longo de sua formação. Mais do que isso, considera-se também que o discurso neoliberal está em constante cruzamento com as ideias educacionais, seja no âmbito universitário ou escolar e que olhar para as significações daqueles em etapa final dos cursos de licenciatura pode ser potencial para compreender qual o papel da escola para estes futuros professores, em especial, em relação às dimensões técnica, humana e político-social da prática pedagógica.

Feitas estas considerações, o trabalho que se pretende desenvolver se baseia nas seguintes questões: qual o papel da escola na visão dos futuros professores considerando as políticas de formação docente no contexto neoliberal? As concepções destes sujeitos correspondem à formação que se busca proporcionar a estes profissionais?

Em pesquisa recente, Imamura (2018) desenvolveu estudo na mesma instituição de ensino onde a presente pesquisa será realizada e analisou as significações dos estudantes dos cursos de licenciatura em biologia, física e química sobre o ambiente acadêmico e o curso de formação, a partir de um questionário que tinha por objetivo auxiliar em uma possível reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Espera-se, assim, que o trabalho que será desenvolvido possa contribuir juntamente com a pesquisa de Imamura (2018) para melhor compreender os sujeitos que compõem o núcleo discente dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de São Carlos, campus Araras e proporcionar novos avanços nas produções que buscam dar voz aos alunos em cursos de ciências naturais, que configuram uma lacuna na área de formação inicial de professores, conforme já apontado no breve levantamento realizado.

3. OBJETIVOS

Objetivo geral: Verificar quais aspectos das diretrizes de formação de professores e do discurso neoliberal se fazem presentes nos discursos de alunos concluintes do processo de formação inicial e de que forma traduzem o papel que atribuem à escola.

Objetivos específicos:

- Analisar quais as convergências e divergências entre o discurso neoliberal e as políticas de formação docente.
- Compreender como estes futuros professores entendem o processo de ensino enquanto prática técnica, humana e político-social visando o campo de atuação.
- Analisar as compreensões dos futuros professores quanto ao papel que atribuem à escola

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa se desenvolveu sob o viés qualitativo, uma vez que se constitui uma importante forma de analisar diretamente o ambiente natural, de modo que o investigador assume papel principal na constituição dos dados. Tal investigação centrou-se no estudo do processo, buscando coletar significados e entender de que forma os indivíduos atribuem sentidos a suas vidas, atitudes e pensamentos. Nesta pesquisa, foi analisado de que forma as questões propostas se manifestam nos discursos dos entrevistados, de modo que os resultados obtidos possam contribuir para novas abordagens sobre o assunto e um melhor entendimento sobre o objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Entre as diversas abordagens de pesquisa qualitativa, este estudo se pautou na pesquisa documental e de campo, esta última articulada por meio de entrevistas semiestruturadas e via formulário online. A pesquisa documental é caracterizada pela coleta de informações por forma oral, escrita ou visualizada, consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de informações de toda espécie, e compreende até mesmo as técnicas e métodos que propiciam a sua busca e identificação (FACHIN, 2006). Neste sentido, os documentos analisados nesta pesquisa foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015) e os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em ciências biológicas, física e química

da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Araras, local onde foi realizado o estudo. A análise destes documentos objetivou compreender quais as expectativas destes cursos de formação de professores em relação ao aluno egresso e às determinações nacionais, ou seja, o que se espera do profissional formado pela instituição, além de buscar subsídios para o cruzamento destas informações com o discurso neoliberal e com posterior análise discursiva realizada a partir das entrevistas e questionários, em consonância com os objetivos da pesquisa.

O público alvo consistiu em alunos dos três cursos de licenciatura da UFSCar Araras: ciências biológicas, física e química. A aproximação dos sujeitos se deu no sentido de convidar alunos que estivessem no 5º ano ou mais da graduação e com previsão de conclusão no ano da realização desta pesquisa ou no ano subsequente para responder um questionário online, via *google forms*, a fim de caracterizar estes sujeitos. Esta limitação se justifica pela intenção de compreender as significações dos estudantes que estivessem muito próximos de concluir a formação inicial em nível superior de ensino, uma vez que a partir dos objetivos da pesquisa foram estudadas as contribuições da formação inicial no desenvolvimento do papel da escola para os futuros professores, e aqueles que se encontram próximos da integralização do curso já passaram por boa parte deste processo.

A princípio, o contato com os sujeitos se daria via e-mails de turma, mas verificou-se que os estudantes não utilizavam mais estes e-mails, seja porque as turmas em final de curso se dispersaram entre as disciplinas dos diferentes perfis ou porque os professores optam por utilizar os e-mail pessoais destes estudantes como meio de contato, de modo que o convite ao questionário via e-mail de turma se tornou inviável por conta do desuso. Desta forma, o convite se deu através de grupos em mídias sociais das turmas ou contato direto com sujeitos potencialmente enquadrados como público alvo.

O questionário de caracterização dos sujeitos (Anexo 1) foi dividido em duas partes. A primeira delas consistiu em informações sobre o curso, ano de ingresso e previsão de conclusão dos participantes, a fim de verificar se os mesmos se enquadravam nas limitações anteriormente apontadas. A segunda parte consistiu em dois blocos de perguntas. O primeiro bloco foi formado por perguntas relativas à trajetória acadêmica e envolvimento com a docência por parte dos participantes, enquanto o segundo bloco buscou traçar um panorama geral sobre as significações dos participantes a respeito da formação docente e o papel que atribuíam à escola. Ao final do questionário os alunos poderiam manifestar interesse ou não em participar de uma possível entrevista.

Estes critérios foram levados em conta justamente porque o questionário online resultou em um total de 20 participantes, dos quais 12 manifestaram interesse em serem entrevistados, ao passo que para o presente estudo delimitou-se um total de 9 sujeitos para a entrevista – 3 de cada curso.

A primeira análise buscou mapear a distribuição dos indivíduos que responderam ao questionário online quanto ao curso, ano de ingresso, previsão de conclusão e interesse em realizar entrevista. Como todos os participantes se enquadravam no público alvo da pesquisa, foram consideradas somente as informações relativas ao curso e ao interesse pela entrevista. Para fins de identificação, todos os participantes desta etapa foram nomeados como Licenciandos (o questionário não identificava gênero) e um número foi atribuído a cada um deles com base na ordem de respostas ao questionário. O Quadro 1 indica o curso e o interesse de cada participante em realizar entrevista.

Quanto aos critérios de seleção para a entrevista, os participantes que declararam interesse foram separados por curso e as questões 7 e 8 (Anexo 1) foram analisadas buscando selecionar indivíduos com diferentes perfis e experiências com a docência. Os quadros 2, 3 e 4 contêm os dados, em síntese, destes participantes, separados por curso.

Quadro 1 – Participantes via questionário online

Participante	Curso	Desejo em participar da entrevista
Licenciando 1	Ciências Biológicas	Não
Licenciando 2	Química	Sim
Licenciando 3	Química	Sim
Licenciando 4	Física	Sim
Licenciando 5	Ciências Biológicas	Sim
Licenciando 6	Física	Não
Licenciando 7	Física	Sim
Licenciando 8	Física	Sim
Licenciando 9	Física	Sim
Licenciando 10	Química	Sim
Licenciando 11	Ciências Biológicas	Sim
Licenciando 12	Ciências Biológicas	Não
Licenciando 13	Ciências Biológicas	Sim
Licenciando 14	Ciências Biológicas	Sim
Licenciando 15	Ciências Biológicas	Sim
Licenciando 16	Ciências Biológicas	Não
Licenciando 17	Física	Não
Licenciando 18	Química	Não
Licenciando 19	Química	Não
Licenciando 20	Química	Não

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 2: Voluntários para entrevista do curso de ciências biológicas

Ciências Biológicas		
Participante	Quer seguir carreira docente?	Teve contato com a docência?
Licenciando 5	Sim, motivado pelo PIBID	PIBID
Licenciando 11	Sim (não justificou)	PIBID e professor eventual
Licenciando 13	Sim, com EJA, motivado pelos estágios	PIBID e aulas particulares
Licenciando 14	Sim, por uma obrigação de retorno à sociedade	UFSCurso e professor eventual
Licenciando 15	Sim, por considerar uma ação de resistência	PIBID e atividades de educação ambiental em áreas de conservação

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 3: Voluntários para entrevista do curso de física

Física		
Participante	Quer seguir carreira docente?	Teve contato com a docência?
Licenciando 4	Sim, motivado pela trajetória acadêmica	UFSCurso, Tutoria e Monitor no Ensino Médio
Licenciando 7	Sim, com incertezas	Leciona em uma escola particular
Licenciando 8	Já atua e está decepcionado	Sim (não especificou)
Licenciando 9	Gosta, mas está em dúvida	UFSCurso e aulas como eventual

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 4: Voluntários para entrevista do curso de química

Química		
Participante	Quer seguir carreira docente?	Teve contato com a docência?
Licenciando 2	Sim, desde criança, mesmo não gostando de química	PIBID
Licenciando 3	Não, prefere área tecnológica/industrial	PIBID
Licenciando 10	Sim, especificamente com a educação básica pública	PIBID

Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre os voluntários do curso de ciências biológicas, o Licenciando 5 foi convidado para entrevista por ser o único participante do curso a citar o PIBID⁶ como motivação para seguir a carreira docente; o Licenciando 13 por ser o único a mencionar sua experiência com EJA e cita-la como motivação; o Licenciando 14 por enxergar na docência um dever de retorno à sociedade, além de ser o único participante do curso a citar o UFSCurso⁷ em suas experiências; e o Licenciando 15 por descrever a docência como uma prática de resistência, além de ser o único a ter mencionado experiência com educação ambiental como forma de atuação docente. Dos participantes do curso de ciências biológicas convidados para entrevista, só não foi possível realizar o processo com o Licenciando 14, totalizando 3 sujeitos entrevistados.

Dentre os voluntários do curso de Física, todos foram convidados a realizar entrevista, por terem perfis muito diferentes entre si. Entretanto, não foi possível entrevistar o Licenciando 8, totalizando 3 sujeitos entrevistados neste curso.

Por fim, todos os voluntários do curso de química foram convidados para a entrevista, por se tratar do mínimo estabelecido por curso, de 3 sujeitos, além de englobar

⁶ PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desenvolvido em parceria com as escolas públicas da região e fomentado pela CAPES, a nível nacional.

⁷ UFSCurso é o cursinho popular da UFSCar Araras, voltado para alunos da educação básica de baixa renda e preferencialmente oriundos do ensino público, no qual estudantes da universidade – em sua maioria licenciandos – atuam como professores em todas as disciplinas. O projeto é financiado pela ProEx.

1 Licenciando que não possuía interesse em seguir carreira docente – o único com este posicionamento entre os participantes dos 3 cursos. Não houve impedimentos quanto a realização da entrevista com nenhum voluntário do curso de química.

Selecionados os sujeitos da entrevista, elaborou-se o instrumento como consta no Anexo 2, a fim de guiar o diálogo com os entrevistados. A entrevista semiestruturada flexibiliza as possibilidades e amplitude de fala do entrevistado, contribuindo para que as informações surjam de forma natural e não engessada. A vantagem de utilizar entrevistas está no fato de que através dela é possível buscar diretamente as informações desejadas com diferentes informantes, inclusive com aqueles que não podem ser atingidos de outras formas (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Ao final do processo de coleta de dados, foram entrevistados um total de 9 indivíduos, 3 de cada curso, conforme planejado. A realização desta etapa da coleta de dados foi condicionada pela aprovação da presente pesquisa no comitê de ética, cujo parecer encontra-se disponível no Anexo 3, todas as entrevistas foram gravadas em áudio com consentimento dos entrevistados e posteriormente transcritas na íntegra e de forma literal. A identificação destes sujeitos se deu pela atribuição ordinária de números para cada entrevistada e entrevistado, como mostram os quadros 5.1 e 5.2 – diferenciados por gênero –, juntamente com as respostas ao formulário online destes sujeitos.

Os demais dados coletados via formulário online também fizeram parte da análise discursiva realizada, buscando as significações dos participantes que não foram entrevistados. As respostas via formulário dos entrevistados também foram consideradas a fim de cruzá-las com as significações compartilhadas durante o processo de entrevista. Os quadros 6.1 e 6.2 contém as respostas, em síntese, de todos os participantes via formulário online (Anexo 1) que não foram entrevistados, referentes à segunda parte do formulário.

A Análise do Discurso (AD) realizada neste trabalho se apoiou no referencial foucaultiano, considerando-a um apoio pelo qual se busca estudar subjetividades ao tomá-las a partir da sua constituição discursiva e como diretamente associada aos poderes e saberes que atuam sobre o sujeito (FISCHER, 2003), ou seja, captados a presença de tecnologias do eu e do poder. Instituições, discursos, subjetividades e atos são práticas sociais, que estão sob regras, condutas, hábitos, normas e significações, no tempo e nos espaços, que podem definir e direcionar o contexto da formação de professores. Portanto, buscar discursos que remetem ao papel da escola para os licenciandos em fase final do curso foi um dos eixos deste estudo. A presente pesquisa adotou a AD no sentido de

encontrar elementos presentes nos discursos dos licenciandos que estejam associados com o projeto neoliberal e com as políticas de formação docente para os cursos de licenciatura.

A AD, à luz do referencial adotado, tomou os dados coletados por meio da análise documental e das significações registradas via formulário online e entrevistas semiestruturadas. As análises se concentraram em três eixos principais: o primeiro deles consistiu na análise dos projetos político pedagógicos dos três cursos de licenciatura da UFSCar *campus* Araras e o cruzamento destes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior (BRASIL, 2015) e o discurso neoliberal, buscando convergências, contradições e divergências entre estes 3 elementos; o segundo eixo buscou compreender as significações dos licenciandos sobre os processos de ensino e aprendizagem enquanto prática técnica, humana e político social, em consonância com os elementos analisados no primeiro eixo; o terceiro eixo se concentrou na caracterização do papel da escola e do processo de ensino na visão dos sujeitos focalizados, tomando como referencial as tecnologias do eu e de poder (FOUCAULT, 2004).

Partindo do referencial aqui adotado, o discurso é tudo aquilo responsável por subjetivar os indivíduos – o dito e o não dito – que engloba tanto práticas quanto enunciados. O enunciado pode ser entendido como o modo pelo qual determinado conjunto de signos se caracteriza, além disso não só se relaciona com a posição do sujeito como também se situa entre outros conjuntos de signos. (FOUCAULT, 2012). Com efeito, os enunciados se caracterizam pela manifestação de um saber, são eles que trazem à tona o que é considerado verdade em um determinado tempo e espaço. Analisar os discursos, portanto, implica em buscar compreender como, sob jogos de poder e relações com o saber, determinados grupos de sujeito foram modificados por determinados discursos e como estas apropriações influenciam na sua forma de pensar e ver o mundo (FISCHER, 2003; VEIGA-NETO, 2016).

As práticas que se desdobram a partir das relações com o poder e o saber podem ser entendidas, com o apoio de Fischer (2003), como práticas discursivas ou não-discursivas. As primeiras seriam a forma mais explícita de manifestação discursiva, por meio da linguagem, do discurso, do enunciado. As práticas não-discursivas se configuram como aquelas nas quais exercícios, rituais, distribuição e classificação dos sujeitos são colocados em prática como a manifestação de um discurso.

Todas essas análises contribuíram para um cruzamento dos dados quanto à constituição do sujeito docente na formação inicial e o papel que atribui à escola, tomando

como base os confrontos entre as políticas de formação e o discurso neoliberal. Em resumo, buscou-se verificar a presença deste discurso nas significações acerca da escola, como se manifestam, como se relacionam, se há oposições e convergências em relação às políticas de formação docente a fim de desenvolver uma melhor compreensão ao final sobre quem é o futuro professor enquanto objeto dos discursos à sua volta.

Quadro 5.1 – Resposta ao formulário online, em síntese, das participantes entrevistadas

Entrevistadas							
Participante	Curso	Dificuldades enfrentadas até o momento	Por que escolheu esse curso?	Quer seguir carreira docente?	Opinião sobre disciplinas pedagógicas	Função da escola	Papel do professor na escola
Entrevistada 1	Ciências Biológicas	Distanciamento entre décadas do Ensino Médio e a graduação somados aos avanços na ciência e tecnologias	Biologia como primeiras opção, mas licenciatura por ser a única opção do <i>campus</i>	Sim, com EJA, motivada pelos estágios	Responsáveis pelo interesse na docência. Poderiam ser complementadas com mais optativas.	"A escola tem como principal função educar para transformar"	O professor é o "meio de campo" entre o aluno e a sociedade
Entrevistada 2	Química	"Hierarquia com professores, conteúdos em geral, tempo para conciliar faculdade e trabalho"	"Interesse na área de Química"	Não, prefere área tecnológica/industrial	Importantes, geram aprendizado tanto para sala de aula quanto para visões de mundo	Transmitir conhecimentos com fins de elencar formas de convívio em sociedade	"Transmitir conhecimentos e experiências vividas de forma correta"
Entrevistada 3	Ciências Biológicas	Financeiras e nas disciplinas de exatas	Não escolheu licenciatura, mas sim a biologia. Queria também biotecnologia	Sim, por considerar uma ação de resistência	Essenciais para formar qualquer professor, além de contribuir para formação enquanto pessoa	Espaço que proporcione acesso ao conhecimento e formação cidadã, respeitando individualidades e superando dificuldades	Mediar os processos de ensino-aprendizagem respeitando a diversidade e atuando contra preconceitos e violências
Entrevistada 4	Química	Disciplinas com pré-Requisitos	"Porque meus pais focaram em mercado de trabalho e um bom salário (...)". Queria Letras	Sim, desde criança, mesmo não gostando de química	"Foram graças a elas que permaneci na universidade (...)"	"Formar cidadão"	"Mediador de Ensino"

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 5.2 – Respostas ao formulário online, em síntese, dos participantes entrevistados.

Entrevistados							
Participante	Curso	Dificuldades enfrentadas até o momento	Por que escolheu esse curso?	Quer seguir carreira docente?	Opinião sobre disciplinas pedagógicas	Função da escola	Papel do professor na escola
Entrevistado 1	Química	Prazos e volumes de atividades	Afinidade com química e por "estar ao alcance da nota que obteve no ENEM"	Sim, especificamente com a educação básica pública	Dão conta de discutir os principais pontos para a formação inicial e evidenciam a necessidade de formação continuada	Acesso ao conhecimento científico e formação crítica	Proporcionar o acesso ao conhecimento científico privilegiando o contexto da comunidade
Entrevistado 2	Ciências Biológicas	Nenhuma	Afinidade com a área, mas almejava o bacharel. Hoje está contente com a licenciatura	Sim, motivado pelo PIBID	Bem estruturadas e essencial para uma formação docente de qualidade	Formar cidadãos críticos transformadores	Estabelecer relações dialógicas de ensino-aprendizagem
Entrevistado 3	Física	Falta de oportunidades de bolsas para desenvolver projetos	Ama a física	Gosta, mas está em dúvida	"As disciplinas são de extrema importância, contudo depende de quem as ministra"	"Formar mentes críticas para evoluir nossa sociedade"	"mentor do conhecimento" e formador de opinião
Entrevistado 4	Física	Conciliar trabalho com estudos e demais atividades de Iniciação Científica e extensão	Afinidade e fascínio com a física. Não pensava em licenciatura	Incerteza quanto à educação básica. Baixos salários e quer continuar estudando	"(...) ótimas, com grau de aprofundamento bastante elevado e responsáveis por formar ótimos profissionais"	responsável pela formação enquanto cidadão e ser pensante	Formar nos alunos pensamento crítico e questionador por meio dos conteúdos trabalhos.
Entrevistado 5	Física	Depressão ansiedade e falta de base de conhecimentos prévios	Afinidade e gosto pela área	Leciona em uma escola particular	Muito importantes, em especial as de psicologia. "Sou outra pessoas após essas disciplinas"	Onde o aluno aprende os conteúdos programáticos e a ser uma pessoa crítica do que está a sua volta	Ator principal e espelho para os alunos, pode servir de referências para os alunos tanto nos conteúdos quanto posicionamentos político-sociais

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 6.1 – Resposta ao formulário online, em síntese, dos participantes não entrevistados.

Participantes não entrevistados							
Participante	Curso	Dificuldades enfrentadas até o momento	Por que escolheu esse curso?	Quer seguir carreira docente?	Opinião sobre disciplinas pedagógicas	Função da escola	Papel do professor na escola
Licenciando 1	Ciências Biológicas	Matérias sem conteúdo significativo, poucas aulas em laboratório e optativas que encaixassem na grade	"Por sempre ter gostado da matéria biologia na escola"	"Por enquanto não, por ser uma profissão desvalorizada"	No geral são boas, mas algumas não tiveram planejamento do professor; Excesso de disciplinas pedagógicas em relação as específicas	"Formar cidadão crítico e capaz de criar independência financeira e emocional"	"Ensinar conteúdos levando em consideração o contexto social"
Licenciando 6	Física	"Tempo de estudo e muitos trabalhos para fazer em pouco tempo"	Afinidade com exatas e gosto por ensinar o que aprendeu	Sim, quer agregar à sociedade melhorando a educação do país	Excelentes, porém as disciplinas ambientais poderiam virar uma única de 6 créditos	Fazer com que o aluno aprenda e pense o mundo a sua volta, além de beneficiar as pessoas ao redor.	"Ser o intermediador entre a aprendizagem e o aluno"
Licenciando 8	Física	Incoerência de professores e que não entendem que o curso é licenciatura e não bacharelado. Falta de flexibilidade na grade	Como um treino em exatas para o pré-vestibular e acabou se "apaixonando pela arte de lecionar"	Atua desde 2017 e está decepcionado, pois se pega replicando aulas sem qualidade por conta das limitações do sistema	Ótimas, porém deveriam trazer mais a realidade das escolas públicas paulistas	Varia da microesfera em que a escola está localizada	Variável com a esfera em que o professor está envolvido
Licenciando 11	Ciências Biológicas	"Financeiras"	"Queria fazer biologia"	"Sim, me encontrei na docência"	"Muito Boas"	"Capacitar as pessoas para argumentar e decidir criticamente o melhor para a sociedade como um todo"	"Permitir o aprendizado dos alunos"
Licenciando 12	Ciências Biológicas	<i>Em branco</i>	Mais próximo de casa	Atua como professora PEB I, se identificou com profissão nos estágios	Muito boas, formam professores e pessoas melhores	Formar cidadãos críticos e pensantes	Auxiliar a formação desses cidadãos

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 6.2 – Respostas ao formulário online, em síntese, dos participantes não entrevistados.

Participantes não entrevistados							
Participante	Curso	Dificuldades enfrentadas até o momento	Por que escolheu esse curso?	Quer seguir carreira docente?	Opinião sobre disciplinas pedagógicas	Função da escola	Papel do professor na escola
Licenciando 14	Ciências Biológicas	Por experiência pessoal, baixo suporte à permanência estudantil, projetos de inclusão, reconhecimento de diferentes identidades	Interesse na licenciatura, no Ensino Médio. Afinidade na forma como a biologia faz ver o mundo	Sim, vê como uma obrigação por estar em uma universidade. Preocupação com a formação crítica e não somente técnica	Boas e demonstram preocupação com a educação pública. Falta vivência dentro das escolas por parte do professorado	Base para a sociedade, deve formar cidadãos e cidadãos críticos capazes de utilizar o aprendizado da escola na vida	Professor como agente educativo problematizador e capaz de conciliar a realidade e a vivência do grupo
Licenciando 16	Ciências Biológicas	"Estágio em Araras"	"Porque quero ser professor"	"Sim, é o que me identifico"	"Essências"	"Formação de cidadão crítico"	"Mediar a formação do cidadão"
Licenciando 17	Física	Adaptação; pré-conhecimentos; curso noturno; conciliar trabalho e estudo	Foi uma segunda opção, mas a primeira disciplina de psicologia contribuiu positivamente para se firmar no curso	Sim, com a educação básica. Acredita que a mudança começa com os mais novos	"São fundamentais, 90% da minha vontade de seguir carreira docente vem dessas disciplinas". Porém as vezes teoria não condiz com a prática.	Estabelecimento de acolhimento e respeito e que deve fornecer a melhor educação para seus alunos	Inovação e mediação. Em escolas com profissionais recém formados acontecem mais mudanças
Licenciando 18	Química	Distância da cidade onde mora, conciliar graduação com trabalho e vida pessoal; realidade diferente do Ensino Médio	Interesse pela área da química e em ensinar.	Sim pois considera a formação de cidadãos críticos importante para a evolução da sociedade e busca contribuir para isso.	São de suma importância por proporcionar contato com diferentes visões e que expandem as noções de ensino e docência	Ensinar um pouco de cada área, Ajudar o aluno a identificar vocações; noções de convívio em sociedade	Apresentar o conteúdo específico e ajudar a interpretar a realidade; Proporcionar diferentes visões para formar pensamento crítico
Licenciando 19	Química	Financeiras; trabalhar em grupo; professores com discursos desmotivadores	Interesse pela química por conta de um professor do Ensino Médio; Universidade próxima e era onde a irmã estudava	"Ainda não pensei a respeito"	Auxiliam na formação profissional e pessoal; Se sente preparada para ser professora por conta dessas disciplinas	Formação do cidadão e desenvolvimento da alfabetização científica; proporcionar uma formação consciente, participativa e crítica	Assumir postura reflexiva e dialogica, favorecendo alfabetização científica e formação cidadã
Licenciando 20	Química	Professores que não dominam o assunto de suas aulas	"Necessidade de cursar algo na área de exatas"	"Apenas como uma opção, não gosto e não me acho boa professora"	"Boas e nos dão bom suporte pedagógico, didático e humano. Porém algumas repetitivas"	Ensinar conteúdos científicos, sociais e políticos de modo a estimular o pensamento	"O professor é quem ensina"

Fonte: elaborado pelo autor.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 SITUANDO OS PROJETOS PEAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, QUÍMICA E FÍSICA DA UFSCar ARARAS

Os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras, foram implantados em 2009, como parte do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Com esta expansão o Centro de Ciência Agrárias (CCA) – que constitui o *campus* –, antes especializado somente em uma área de conhecimento (com os cursos de Engenharia Agrônômica e Biotecnologia), passou a proporcionar outras possibilidades de ensino, pesquisa e extensão agora com os cursos de licenciatura. Os projetos pedagógicos (PPC) dos três cursos se encarregam de elucidar o contexto de criação, seu enfoque e justificativa.

O cenário educacional nacional e regional foram fatores determinantes para a criação destes cursos de formação de professores, que apontavam para um déficit docente no Ensino Médio relativo às áreas de biologia, física, química e matemática, pois ao mesmo tempo em que se enxergava a necessidade de ampliar a oferta do Ensino Médio para toda a população, se fazia necessário também ampliar o número de professores com formação nessas áreas deficitárias.

Estruturados a partir de um enfoque ambiental, os cursos foram formulados, dentre outras normativas que não foram consideradas para o presente estudo, com base na LDB (BRASIL, 1996), na resolução CNE/CP N° 1 de 2002 (BRASIL, 2002a) e na resolução CNE/CP N° 2 de 2002 (BRASIL, 2002b) – esta última, que instituiu, à época, a duração e carga horária dos cursos de licenciatura em nível superior –, com período mínimo de integralização curricular de 5 anos e carga horária total de 3210 horas, divididas em 214 créditos curriculares, a partir de uma perspectiva integradora entre os três cursos, buscando formar um docente com sólida formação na área pretendida e conhecimentos básicos das outras duas áreas. Vale ressaltar também, que juntamente com a criação destes 3 novos cursos, foi criado também o curso de Bacharelado em Agroecologia, totalizando 6 cursos oferecidos pelo CCA, sendo as licenciaturas ofertadas no período noturno.

Dentre os aspectos presentes nos PPCs de cada curso, serão analisados os tópicos que abordam questões referentes ao ensino e atuação profissional, a proposição de cada curso englobando as concepções, perfil do profissional a ser formado e as competências

e habilidades, além das atitudes e valores almejados e defendidos para cada curso e profissional formado. Também serão considerados alguns aspectos dos itens Tratamento Metodológico e Matriz Curricular, em especial relativa aos estágios supervisionados.

Focalizando, de início, os tópicos referentes ao ensino de biologia e física, ambos os projetos retomam a LDB ao defender que

O ensino de ciências da natureza deve promover a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, levar o educando a compreender a ciência como construção humana relacionando o conhecimento científico com a transformação da sociedade e promover a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico (UFSCAR, 2015a, pp. 9-10, 2015b pp. 12-13)

Desta forma, os PPCs destes 2 cursos entendem que professor e aluno devem ser agentes efetivos do processo de “construção, reconstrução e produção dos conhecimentos científicos” (UFSCAR, 2015a p. 9, 2015b p. 13), não limitando os processos de ensino e aprendizagem apenas à transmissão de conhecimentos.

Já o PPC do curso de química, apesar de defender a mesma concepção sobre os processos de ensino e aprendizagem acima descritos, se fundamenta a partir de outras perspectivas e linhas teóricas. O projeto faz um extenso estudo bibliográfico do ensino de química a partir da consideração dos signos como mediadores da construção dos significados dos conceitos químicos fundamentados principalmente a partir de Leontiev e Vygotsky. Indo além, o PPC entende o ensino de química como potencial para a formação global do cidadão, potencializando a formação de pensamento crítico principalmente relacionados aos problemas da atualidade como, por exemplo, poluição, uso de agrotóxicos, fabricação e uso de medicamentos. Ainda sobre o PPC do curso de química, o mesmo busca se distanciar de perspectivas tradicionais e tecnicistas de ensino que valorizam a repetição de conceitos e a memorização, defendendo o potencial criativo de professores e alunos (UFSCAR, 2015c).

Quanto ao campo de atuação profissional, os projetos dão ênfase para a atuação na docência em nível Fundamental e Médio, destacando também outras possibilidades de atuação específicas para cada curso. As concepções dos cursos apresentadas nos 3 PPCs são as mesmas, trazendo aproximadamente os mesmos conceitos e apontamentos, baseada na perspectiva de formar um professor reflexivo e promover a integração entre teoria e prática, se afastando da construção de um professor enquanto técnico cuja atuação profissional se dá com propósitos puramente instrumentais. Outro ponto relevante contido

nesta parte dos PPCs é a crítica à formação pedagógica que não promove cruzamento entre as disciplinas ditas específicas e pedagógicas.

De forma coerente, estes primeiros pontos levantados sobre os PPCs estão em consonância com as determinações das Diretrizes Curriculares de 2002 (BRASIL, 2002a), em especial com o artigo 3º no que diz respeito à necessidade de articulação entre a formação oferecida e a prática esperada, critério também defendido por Garcia (1999) como um dos princípios que devem balizar a formação de professores. Os PPCs também demonstram alinhamento com o artigo 11º, que determina a articulação entre os diferentes eixos dos cursos de formação, como a “formação comum” e a “formação específica”, e entre os “conhecimentos a serem ensinados e os conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa” (p. 4).

No quesito Competências, Habilidades, Atitudes e Valores, os projetos perpassam por questões, éticas, políticas, ambientais e profissionais que podem envolver o exercício da docência. Vale destacar neste item que todos os PPCs tratam de alguma forma o processo de ensino e aprendizagem como prática plural e multidimensional, defendendo uma atuação docente que valorize as diferenças culturais, políticas, religiosas, que reconheça as dificuldades e a realidade do contexto em que se está inserido com o contexto socioeconômico e a política educacional, bem como apresente domínio dos conteúdos básicos relacionados à área de formação destes profissionais, em consonância com as técnicas necessárias. Quanto a estes quesitos, as Diretrizes Curriculares de 2002 (BRASIL, 2002a) entendem a necessidade de inserção do futuro educador no “debate contemporâneo mais amplo”, que envolve “questões culturais, sociais, econômicas, bem como os conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (pp. 2-3).

Quanto aos núcleos de conhecimento apresentados nos PPCs, são destacados os conhecimentos envolvidos nos diferentes núcleos que compõem os cursos e suas respectivas cargas horárias, em consonância com a Resolução CNE/CP N° 2 de 2002, (BRASIL, 2002b). Há também um item dedicado exclusivamente a discutir o enfoque ambiental dos cursos e sua abordagem interdisciplinar, entendendo que para este tipo de formação

Será agregada uma preocupação/reflexão sobre a degradação do meio ambiente e a qualidade de vida por entendermos que aprender a dar respostas a essas questões é estudar um assunto que a cada dia é mais

presente no cotidiano de um professor de [Biologia/Física/Química] contemporâneo. (UFSCAR, 2015a, p. 24, 2015b, p. 29, 2015c, p. 54).

Por fim, os estágios curriculares obrigatórios são divididos de maneira semelhante nos 3 cursos – apesar do curso de biologia estar, até o momento desta pesquisa, com um erro em seu texto quanto ao número total de disciplinas de estágio na grade, embora a matriz curricular disponível no documento esteja correta -, contam com 4 disciplinas voltadas para atividades a serem realizadas preferencialmente em escolas públicas, sendo as duas primeiras disciplinas estruturadas com carga horária de 60 horas cada e as duas últimas com 150 horas cada, aliadas com mais 2 disciplinas de orientação (30 horas cada). A única diferença entre as disciplinas de estágio, é que o curso de ciências biológicas dedica duas disciplinas ao 2º ciclo do ensino fundamental, enquanto os cursos de física e química apenas uma, sendo as demais dedicadas ao ensino médio.

Segundo os projetos, estas atividades envolvem práticas de observação, intervenção, análise e avaliação, buscando proporcionar uma formação para o exercício da profissão docente em processos formais de ensino e aprendizagem. Além disso, busca-se também proporcionar uma formação continuada dos professores das instituições públicas de nível fundamental e médio por meio de parcerias duradouras. Em resumo, para os três cursos as disciplinas de estágio buscam proporcionar a possibilidade de

(...) poder aplicar os conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas pedagógicas contribuindo com os professores da rede pública na elaboração de instrumentos didáticos. Poderão, ainda, realizar atividades práticas-pedagógicas que tratem de questões da realidade escolar, possibilitando refletir sobre o potencial transformador no ensino da [Biologia/Física/Química] nas escolas de Ensino Fundamental e Médio com base nas experiências vivenciadas no ambiente acadêmico. (UFSCAR, 2015a, p. 31, 2015b, p. 39, 2015c, p. 136)

Da carga horária total, os cursos de ciências biológicas e física seguem a seguinte distribuição: 2025 h de conteúdo específico, 555 h de práticas como componente curricular, 420 h de estágio curricular e 210 h de atividades Acadêmico-Científico-Cultural, totalizando 3210 h. Já o curso de química segue a seguinte distribuição: 2085 h de conteúdos específicos, 495 h práticas como componente curricular, 420 h de estágio curricular e 210 h de atividades Acadêmico-Científico-Cultural, totalizando também 3210 h.

Segundo a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2002, a carga horária dos cursos de formação de professores deveria ser composta de, no mínimo 2800 horas, distribuídas em

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b, p. 1).

Desta forma, fica evidente que os cursos de licenciatura aqui estudados foram formulados cumprindo e superando as determinações das DCNs de 2002. Cabe observar agora, se os PPCs estão em consonância com a resolução N° 2, de 1° de julho de 2015 (BRASIL, 2015), a versão atualizada das DCNs de 2002.

Assim como já apresentado anteriormente, as diretrizes de 2015 contemplam as determinações de sua antecessora e acrescentam ou ampliam outros elementos, como os relativos à diversidade, educação especial, direitos humanos, além de englobarem também uma nova carga horária, de 3200 horas. Ainda sim a carga horária total dos cursos de ciências biológicas, física e química da UFSCar Araras se faz superior ao novo documento, contando com 3210 horas totais.

Uma mudança relevante das diretrizes de 2015 em relação ao documento anterior está na determinação de currículos que englobem elementos técnicos, práticos, políticos, sociais e culturais mais específicos, como aponta o Artigo 13°, inciso IV, parágrafo 2°:

§ 2° Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

A respeito destas determinações, é possível observar que os PPCs atendem relativamente bem estes critérios, englobando os temas acima descritos nas disciplinas como a de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica Brasileira (Obrigatória, 60 horas), Libras 1 (obrigatória, 30 horas), Educação e Diversidade: alunos com necessidades educacionais especiais (optativa, 30 horas), entre outras disciplinas que englobam tais temas em sua ementas e/ou bibliografias.

Os PPCs dos cursos de Física e Química abordam as temáticas de educação ambiental, direitos humanos e história e cultura afro-brasileira e indígena como questões possíveis de serem tratadas de modo transversal ou em conteúdo específico, seja em componentes curriculares obrigatórios, optativos, ou atividades complementares. Os PPCs destes cursos também apresentam o tratamento destas questões em Atividades

Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), de caráter opcional ao estudante. O PPC do curso de ciências biológicas não apresenta um item dedicado especificamente à estas questões, não citando ao longo de seu texto termos como direitos humanos, história e cultura afro-brasileira e indígenas. Entretanto, o curso demonstra preocupação com as diferentes formas de preconceito ao defender a utilização dos conhecimentos de biologia como capazes de propor um “posicionamento crítico frente as formas de preconceito (racial, social, gênero, etc.)” (UFSCAR, 2015a p. 16).

Outro ponto relevante no documento de 2015 está na necessidade de articulação entre ensino pesquisa e extensão a fim de garantir qualidade acadêmica na formação oferecida, em acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o PPC.

À respeito da sistematização dos conhecimentos considerados essenciais para a formação docente, as DCNs de 2015 estabelecem três núcleos estruturantes: o núcleo de formação geral das áreas específicas, interdisciplinares e pedagógicas; o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e que também incluem conteúdos específicos e pedagógicos; e o núcleo de estudos integrados para enriquecimento curricular.

Quanto ao primeiro núcleo pedagógico, destaca-se a articulação entre os conhecimentos pedagógicos, interdisciplinares e específicos por meio da pesquisa e estudo destes conhecimentos e através de processos de ensino e aprendizagem que “contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2015, p. 10). Inclui também um amplo conhecimento sobre o ser humano e seus aspectos culturais, sociais e psicológicos, além de pesquisas e estudos sobre diferentes áreas da educação, dos processos educativos, das realidades da sociedade brasileira e atuação nas instituições educativas.

O segundo núcleo pedagógico se constitui a partir do aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos relativos às políticas educacionais, legislação e processos educativos visando a atuação profissional, bem como a aplicação dos conhecimentos pedagógicos trabalhados ao longo da formação no campo de atuação do futuro professor.

O terceiro núcleo pedagógico busca garantir a participação do licenciando em atividades práticas diversificadas de envolvimento com as instituições educativas, além de envolvimento com seminários, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria, extensão e residência docente. De modo geral é um núcleo que busca

possibilitar a atuação do licenciando com diferentes atividades que favoreçam sua prática docente futura.

A estruturação dos núcleos pedagógicos de conhecimento nos PPCs dos cursos de licenciatura da UFSCar Araras se dá de maneira um pouco diferente da proposta nas DCNs, contando com seis núcleos para os cursos de ciências biológicas e física, e cinco para o curso de química. Todos os cursos contém um núcleo específico, que contempla os conhecimentos de biologia, física ou química relativos ao curso em questão; um núcleo relativo ao meio ambiente – por se tratar de cursos com enfoque ambiental –; um núcleo básico em disciplinas de matemática, biologia, física e química, buscando garantir a interação proposta entre os três cursos; um núcleo pedagógico, que busca articular “conhecimentos acadêmicos, pesquisa educacional e prática educativa” (UFSCAR, 2015a, p. 20, 2015b, p. 23, 2015c, p. 43) proporcionando uma visão geral sobre o processo educativo, envolvendo as teorias pedagógicas, metodologias, a comunicação e a linguagem aplicadas à área de formação do licenciando e o envolvimento com atividade de ensino; e um núcleo integrador que busca articular o meio ambiente com o contexto prático e social dos conhecimentos de biologia, física e química. A única diferença relacionada aos núcleo de conhecimento entre os três cursos está na presença do núcleo cultural e histórico nos PPCs de biologia e física, que “envolve o conhecimento básico dos aspectos filosóficos, éticos e legais relacionados ao exercício da ação docente, subsidiando sua atuação na sociedade, com a consciência de seu papel na formação de cidadãos” (UFSCAR, 2015a, p. 20 , 2015b, p. 23), com ênfase na divulgação e comunicação científica.

De modo geral, é possível observar que os PPCs dos três cursos de licenciatura aqui estudados estão alinhados às determinações das diretrizes de 2002 (levada em consideração por ser sob esta que os projetos foram estruturados) e muito próximos das DCNs de 2015. A análise dos PPCs e das diretrizes de 2002 e 2015 trazem à tona também as preocupações apresentadas por Garcia (1999) quanto aos princípios que devem balizar a formação de professores, como a preocupação com a formação inicial e continuada, por conceber o processo como contínuo e incessante, a preocupação com a necessidade de um conhecimento didático dos conteúdos acadêmicos pelos futuros professores e a articulação entre teoria e prática na formação docente.

Do ponto de vista dos processos de ensino e aprendizagem, em que Candau (2011, 2012) defende as dimensões humana e político-social como tão importantes quanto a

dimensão técnica, o documento de 2015 parece considerar tal multidimensionalidade ao incluir no artigo 2º, parágrafo 2º:

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015).

Quanto a presença desta compreensão nos PPCs, a definição do núcleo pedagógico contida nos três projetos, de forma idêntica, defende que os licenciandos tenham

(...) uma visão geral da inserção do processo educativo no mundo social, político, econômico e cultural, bem como dos seus objetivos e metas dos processos de ensino e de aprendizagem. Esses conhecimentos compreendem as teorias pedagógicas e respectivas metodologias, as tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino de [Biologia/Física e ciências/Química], bem como o planejamento, execução, gerenciamento e avaliação das atividades de ensino e a pesquisa sobre os processos de ensino-aprendizagem (UFSCAR, 2015a, pp. 19-20, 2015b p. 23, 2015c p. 43).

Dado o panorama geral dos cursos de licenciatura da UFSCar Araras e seu alinhamento com as DCNs, cabe analisar que tipo de sujeito as DCNs e os PPCs buscam formar, com base nos saberes e práticas que julgam pertinentes à formação docente do ponto de vista pessoal e profissional e de que forma traduzem o papel que atribuem à escola e à educação básica. De início, as DCNs de 2015 apontam para uma visão de educação plural e inclusiva, considerando

(...) que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (BRASIL, 2015 p. 1).

Além disso, as DCNs compreendem a docência como diretamente ligada a conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e políticos, bem como no diálogo constante entre diferentes visões de mundo e a visão de educação como processo emancipatório; compreendem também a realidade dos sujeitos que frequentam as instituições de educação básica, possibilitando reflexões sobre as “relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição” (BRASIL, 2015, p. 2). Neste contexto considera também a educação em direitos humanos

como fundamental para o fortalecimento da democracia, o desenvolvimento da criticidade e da criatividade, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, a consolidação da educação inclusiva pelo reconhecimento, respeito e valorização das diferenças como componentes necessários ao projeto de formação de professores das instituições de ensino.

Nos PPCs dos três cursos a maioria destas questões aparece permeada ao longo do texto, cabendo destaque para os trechos contidos nos projetos dos cursos de ciências biológicas e física:

(...) o ensino das ciências da natureza deve promover a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, levar o educando a compreender a ciência como construção humana relacionando o conhecimento científico com a transformação da sociedade e promover a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (UFSCAR, 2015a, p. 9, 2015b, pp. 12-13).

Do ponto de vista do profissional a ser formado, os cursos de biologia e física buscam que o egresso tenha

Sólida formação em [Biologia/Física], com enfoque em meio ambiente de forma a exercer a docência de maneira crítico-reflexiva para atuar na organização, planejamento e avaliação de processos educativos nos últimos anos do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio (...) Espírito investigativo (...) Iniciativa, capacidade de julgamento e de tomada de decisão, embasado em critérios humanísticos e de rigor científico, considerando referenciais éticos e legais (...) Preocupação com sua formação continuada (...) Competência para levar seus futuros educandos a construir seus próprios conhecimentos, compreenderem/vivenciarem a [Biologia/Física] como ciência em contínua evolução, com seus processos de trabalho, seus desafios epistemológicos, seus determinantes e implicações sociais, como instrumento para a compreensão da realidade e construção da cidadania (UFSCAR, 2015a, p. 15, 2015b, pp. 17-18).

Por fim, as principais expectativas quanto ao egresso a ser formado pelo curso de química incluem

Possuir conhecimento sólido e abrangente sobre os conhecimentos, leis e princípios da química (...) Ter domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios (...) Possuir capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos científicos e educacionais (...) Ter uma visão crítica com relação ao papel social da Ciência, a sua natureza epistemológica, compreendendo o seu processo históricosocial de construção (...) Atuar profissionalmente, pautado na ética e nos princípios da solidariedade (...) Identificar o processo de ensino e aprendizagem como processo humano em construção (...) Apresentar espírito investigativo (...) Compreender as relações entre homem, ambiente, tecnologia e sociedade e identificar problemas a partir dessas relações (...) Refletir de forma crítica a sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino e aprendizagem. Identificar no

contexto da realidade escolar os fatores determinantes no processo educativo, tais como o contexto socioeconômico, política educacional, administração escolar e fatores específicos do processo de ensino e aprendizagem de Química (...). Assumir conscientemente a tarefa educativa, cumprindo o papel social de preparar os alunos para o exercício consciente da cidadania (UFSCAR, 2015c, pp. 39-41).

Os projetos pedagógicos dos cursos acima descritos, bem como as DCNs de 2015 podem ser vistos a partir de seu caráter discursivo. Trata-se desta forma, de buscar nestes emaranhados de enunciados que sujeito se busca produzir a partir destas práticas discursivas que articulam diferentes campos de saber e que acabam por formar determinadas formas de se compreender o processo educativo, o papel do professor, a prática de formação docente, a prática docente e o papel social da educação. Esta caracterização é de especial importância uma vez que a presente pesquisa parte de uma concepção desnaturalizada do sujeito contemporâneo, de modo que as práticas discursivas e não discursivas, juntamente com os saberes e poderes que se articulam em suas práticas sociais são vistos a partir de seu potencial construtivo na forma como estes sujeitos se modificam e compreendem o mundo ao seu redor. Longe de assumirem caráter determinístico, esses discursos afetam a experiência que os indivíduos fazem de si e da forma como percebem o mundo, mas que podem envolver práticas de resistência e diferentes formas de exercício do poder (ALVES; PIZZI, 2014). Desta forma, se faz relevante investigar quais as potencialidades destes discursos em operacionalizar determinadas técnicas do eu, produzindo indivíduos e subjetividades.

Sem deixar de lado os saberes constitutivos das áreas de formação de cada curso, os PPCs trazem consigo um olhar plural para o sujeito a ser formado. Considera-se, para tanto, que a prática docente não tem um fim em si mesma e engloba não só os saberes curriculares legitimados historicamente, mas também questões relativas à diversidade, diferença, rigor científico, atuação profissional pautada em princípios coletivos e formação de professores autônomos capazes de auxiliar na formação de outros sujeitos autônomos (UFSCAR, 2015a, 2015b, 2015c). Em resumo, os cursos buscam formar professores capazes de operacionalizar técnicas de si que se traduzam em uma prática e olhar coletivo perante a sociedade e seus desafios contemporâneos, superando desigualdades.

Em consonância, as DCNs de 2015 trazem enunciados que defendem uma gestão democrática e que busque garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência ao ensino. São enunciados que se afastam de uma tendência instrumentalista e puramente

profissionalizante dos conteúdos trabalhados, além de que, tanto para as DCNs quanto para os PPCs, os conteúdos científicos não bastam por si mesmos, devendo ser articulados com outras esferas de conhecimento que permeiam questões econômicas, políticas, sociais, ambientais, éticas, dentre outras.

Vale ressaltar, contudo, que estes discursos não se fazem hegemônicos na esfera política e social da educação brasileira, cercados de práticas e discursos de resistência que se operacionalizam e produzem relações de poder. Entretanto, ainda assim os discursos presentes nos PPCs e nas DCNs possuem relevância uma vez que articulam saberes que são legitimados dentro de instâncias como as universidades e em grau menor, as escolas, assegurando suas potencialidades construtivas.

Paralela a estas concepções de educação e do processo educativo em si, o discurso neoliberal carrega consigo visões mais austeras de educação, da prática pedagógica e do papel da educação básica. É um discurso que no campo político e social ocidental ocupa posição de maior destaque em relação aos discursos mais plurais contidos nas DCNs e nos PPCs dos cursos de licenciatura aqui analisados. Retomando Marrach (1996), a visão de mercado sobre o processo educacional reflete sobretudo em desigualdades de acesso e permanência à educação – consolidando-a como uma mercadoria a ser adquirida, cuja posse em quantidade considerável acaba por proporcionar maiores possibilidades de sucesso profissional e/ou pessoal. A naturalização destes processos se dá justamente pela tendência hegemônica que o discurso neoliberal parece ocupar no contexto educacional brasileiro, sobretudo com a crescente prática de redução de investimentos públicos neste setor e o crescente estímulo à competitividade e livre iniciativa do setor privado. O discurso neoliberal recai sobre os sujeitos a partir de concepções individualizantes e naturalizantes, tomando a desigualdade como motor das ações humanas e o mercado de trabalho e o sucesso econômico como elementos determinantes e motivacionais nos processos de ensino e aprendizagem, de modo que este viés instrumentalista busca operacionalizar a produção de sujeitos competitivos, flexíveis e capazes de atender às demandas do mercado.

Em linhas gerais é possível verificar que os enunciados contidos nas DCNs e nos PPCs são muito convergentes. Por outro lado, os dois discursos (neoliberal e aqueles relativos à formação docente) aqui descritos são antagônicos quanto a concepção de sujeito e de educação que compartilham: de um lado, um discurso mais plural e coletivo, voltado para a criticidade e viés transformador. Do outro, um discurso mais individualista, pautado nas demandas de mercado e na competitividade, que se alinha a uma visão

instrumentalista de educação. Apesar de todos estes discursos demonstrarem preocupações com o profissional a ser formado, pensando na sua atuação, o discurso neoliberal se afasta dos anteriormente descritos por não buscar formar profissionais que atuem criticamente sobre a realidade que os cerca, mas sim sujeitos que corroborem para a manutenção da ordem vigente, flexíveis quanto às demandas do mercado global e carentes de uma visão coletiva e transformadora de sociedade.

Ao olhar para os futuros professores da UFSCar Araras, é importante buscar compreender de que forma estes licenciandos compreendem o processo educativo, a realidade que os cerca, os desafios e suas concepções sobre seu papel na sociedade e suas perspectivas frente aos desafios da educação atual. Dar voz a esses sujeitos possibilita compreender os limites de cada discurso, seu potencial construtivo no *locus* de estudo e como estes licenciandos compreendem o papel da escola, considerando o contexto atual. Neste sentido, os licenciandos da UFSCar Araras foram entrevistados buscando compreender suas trajetórias, como percebem seus processos formativos e o que esperam de sua atuação futura, buscando compreender quem são estes sujeitos enquanto objetos de discurso no campo educacional. Para tanto, descrever e analisar as significações destes sujeitos se configura um movimento a fim de buscar compreender como percebem os processos de ensino e aprendizagem e o papel que atribuem à escola.

5.2 DISCURSOS E ENUNCIADOS COMPARTILHADOS: SIGNIFICAÇÕES RELATIVAS À TRAJETÓRIA, FORMAÇÃO, ATUAÇÃO DOCENTE E SUAS COMPREENSÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O PAPEL DA ESCOLA

Um olhar inicial para as significações contidas nos quadros 5.1, 5.2, 6.1 e 6.2 permite verificar que a grande maioria dos participantes – entrevistados e não entrevistados – têm interesse pela carreira docente. Apenas dois dos 20 participantes declararam prontamente não ter interesse pela profissão, além de outros dois licenciandos que afirmaram estar em dúvida. Desta forma a maior parte dos participantes se enquadra potencialmente na categoria de futuro professor, de modo que as significações compartilhadas por esses sujeitos muito provavelmente terão desdobramentos em suas práticas profissionais em ambientes de ensino e aprendizagem, como as escolas.

Quanto aos licenciandos entrevistados⁸, as entrevistas serviram não só como um meio que possibilitou o aprofundamento das questões registradas nos quadros descritos (estas questões também se fizeram presentes no roteiro de entrevista, vide Anexo 2), mas também como uma forma de proporcionar uma melhor caracterização destes entrevistados e um espaço para ampla manifestação discursiva. Sob esta ótica, não foram observadas contradições de um mesmo participante entre os enunciados compartilhados via entrevista e aqueles registrados via formulário online – como o papel que atribuem ao professor e à escola e o interesse pela profissão docente –, fato que contribui para uma maior acurácia na caracterização destes sujeitos enquanto futuros professores e quanto aos discursos e enunciados que partilham.

Os discursos aqui analisados podem ser considerados, em toda sua complexidade, como formas de se enxergar a realidade, produzidas culturalmente no seio das relações sociais e mediados pelas relações de poder e com o saber. Os discursos são, desta forma, “os óculos através das quais, a cada época, as pessoas perceberam todas as coisas, pensaram e agiram” (VEYNE, 2011 p. 28). Portanto, é através deles que os sujeitos partilham suas percepções sobre o processo educativo, a escola, o professor, o contexto político, social e econômico que estão inseridos, a posição que ocupam na sociedade contemporânea e qual papel esperam desempenhar frente aos desafios que a profissão docente os impõe.

De um modo geral, as significações dos participantes revelaram formas de luta e resistência contra o discurso neoliberal dominante, compartilhando outras maneiras de compreender o processo educativo, a escola e a posição que ocupam na sociedade. Isto não significa, contudo, que estes licenciandos não percebam a operacionalização da narrativa neoliberal em suas trajetórias escolares, com destaque para a visão de escola que nutriam antes de ingressar nos cursos de formação de professores aqui estudados, conforme os exemplos a seguir.

Eu fiz curso técnico. E um curso técnico muito aplicado, técnico em construção civil. Então eu sempre via a escola como um lugar pra formar profissionais. Eu tinha que estudar pra conseguir um bom emprego pra conseguir uma boa vida. Foi isso que eu ouvi no momento que eu nasci, porque meus pais não estudaram e sempre tiveram trabalhos braçais bem difíceis e eles sempre falaram “você precisa estudar pra não terminar como a gente”, ou seja, ter um bom emprego e uma boa vida Foi isso. Dessa maneira que eu enxergava (Entrevistado 4, F).

Acho que aquela visão que todo adolescente deve ter, de que a escola é um lugar para a gente passar (...). Você tem que ir para escola para aprender. Só que aí o discurso de que os

⁸ Foram utilizadas nas transcrições das entrevistas as siglas CB, F e Q para designar, respectivamente, os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química.

conhecimentos são importantes, só que todo descontextualizado, então você tá ali na escola para passar e depois, no meu caso, como eu vim de uma família, digamos, socialmente boa, [ir] para faculdade, é isso. É tipo um preparo para faculdade (Entrevistado 1, Q).

(...) a escola era um local onde eu tinha que ficar quieto, olhar pra frente e decorar o máximo de informações possíveis para eu conseguir obter êxito e só desse jeito, só decorando todas essas informações que eu poderia ser alguém na vida, então eu conseguiria prestar um vestibular e vomitar todas as informações que eu decorei na escola pra conseguir passar e conseguir uma universidade (Entrevistado 2, CB).

No primeiro enunciado, destaca-se a visão de educação como um instrumento de mobilidade social, discurso este sustentado pelos pais do Entrevistado 4, que segundo ele próprio, não tiveram estudo e que, portanto, não puderam se realizar profissionalmente e socialmente. Os outros dois enunciados estão associados com a perspectiva de ingresso no ensino superior. Nos três casos o preparo para o futuro se manifesta como a única finalidade da escola, desconsiderando outros tipos de formação que ignoram não só o presente, mas também outras esferas sociais que não somente aquelas relacionadas ao sucesso profissional.

Além destes enunciados, figuraram também aqueles que enxergavam a escola a partir de uma perspectiva naturalizada, como um processo que todos deveriam passar, sem finalidade aparente.

Não via um propósito – “porque estar na escola?” – pra mim era uma coisa natural: crianças vão para a escola (...) Mas eu não sabia qual que realmente era a função da escola (...) Era legal ir pra escola para as coisas sociais, meus amigos... As matérias eram tipo, fazer o que? Tenho que fazer, tenho que passar (Entrevistada 3, CB).

Eu enxergava a escola de maneira que os alunos iam lá pra estudar e pronto, os alunos eram no caso eu aluno, eu ia lá sentava na cadeira e tinha que aprender aquele conteúdo, tinha que ficar em silêncio e na verdade eu não questionava muito inclusive nas avaliações que me eram propostas. Então pra mim era meio que automático porque desde pequeno era aquela situação (Entrevistado 5, F).

As concepções de escola anteriores ao ingresso destes sujeitos nos cursos de formação de professores não apontaram concepções amplas sobre o processo educativo. Não figuraram significações que contemplassem a atuação destes indivíduos na sociedade por vias que não profissionais e não foram colocados também propósitos coletivos relacionados, por exemplo, à cidadania ou transformação social. Em adição a este cenário, uma significativa parte dos entrevistados afirmou que ao ingressarem no curso não tinham interesse pela docência ou sequer sabiam o que era um curso de licenciatura. Dentre os entrevistados, apenas a Entrevistada 4 e os Entrevistados 3 e 5 afirmaram partilhar do interesse pela docência logo no início da graduação. Já entre os demais licenciandos

participantes, com base nos quadros 6.1 e 6.2, apenas quatro declaram prontamente terem interesse prévio pela docência.

Em contrapartida, a grande maioria dos participantes demonstrou que suas concepções de escola e educação foram alteradas ao longo da graduação, evidenciando também significativas mudanças em seus projetos pessoais e profissionais. Olhar para as causas, o *locus*, as práticas e discursos que causaram essas mudanças se faz crucial para compreender a constituição da subjetividade destes futuros educadores quanto a forma como concebem os processos de ensino e aprendizagem e o papel da escola, bem como a experiência que fazem de si e do mundo ao seu redor juntamente com a posição que ocupam nestes campos discursivos.

De modo geral, a operacionalização das tecnologias do eu foram fundamentais no sentido de provocar alterações nas formas como estes sujeitos compreendem o processo educativo, a escola e seu papel na sociedade. Isto revela a potencialidade e a relevância de espaços de discursos contra hegemônicos em detrimento de discursos excludentes e/ou dominantes – como o neoliberal – no combate a concepções que reproduzem desigualdades e naturalizam fracassos:

Então, no geral a minha experiência dentro da universidade é super positiva e acredito que não só pra mim como todo mundo, então eu entro aqui de uma maneira e saio de uma maneira bem diferente, com uma visão política, social bem diferente. Eu acho que agora eu entendo - eu enxergo as pessoas de uma maneira diferente, enxergo o mundo de uma maneira diferente e a minha realidade de uma maneira diferente (Entrevistado 5, F).

Além disso, as disciplinas de formação pedagógica presentes nos cursos, juntamente com a possibilidade de contato com novas realidades e contextos se revelaram como os principais agentes potencializadores dessas técnicas de si.

O que causaram [mudanças na forma como enxergo a escola]? O meu contato com pessoas que me apresentaram coisas diferentes (...) da visão que eu tinha (...) Eu cheguei aqui e tive contato com textos, autores, conversas, colegas, que a gente debatia sobre isso, como que se pensa a escola, então eu acabei aprendendo com os professores que não é bem assim. Eles não perguntaram pra mim “como você vê a escola?” Não. Foi uma mudança de mim por mim mesmo, observando o que me era dito e observando minha visão anterior, então isso causou minha mudança (Entrevistado 5, F).

A licenciatura, as matérias de licenciatura, as matérias de desenvolvimento e aprendizagem porque a gente tem que entender como que é o processo de formação da mentalidade da criança, coisa que a gente já passou, então conforme a Professora A vai falando a gente vai se situando; Metodologia de Ensino não é, tipo, “vou passar o que eu sei, o que eu sei eu vou passar”, tem que ter embasamento, tem teoria, tem como a gente deve se portar em relação ao todo, por causa das matérias de licenciatura. (Entrevistada 4, Q)

Estudar, compreender minha posição no mundo, ver como as coisas que a gente acha que é natural não é, tem uma questão histórica. Ver as razões das coisas como elas são postas. Porque

não é uma coisa orgânica (...). E aí foi estar na universidade, tipo, ao mesmo tempo em que eu estava aprendendo sobre tudo isso eu via que eu era a pessoa que estava nesse meio, entende? Sobre o que é a escola, pra que é a escola, quais são os interesses da escola, o que deve ser uma escola. A psicologia também... (Entrevistada 3, CB).

Eu acho que é um pouco de tudo, a gente tem várias matérias, várias disciplinas da área de educação que é trabalhado muitas questões, mas eu acho (...) que o legal dessas disciplinas da área de educação é que a gente consegue envolver muito a questão social e econômica, né? A partir do momento em que a gente só foca na técnica, na tradição a gente perde essas questões envolvendo o social e o econômico, então quando eu comecei a ter mais contato com esse universo de você entender o contexto da escola, o contexto das pessoas que estão na escola, eu acho que é aí que começou a mudar a minha visão de como deveria ser uma escola, que isso é uma coisa que eu não tinha antes de entrar na universidade, eu achava que a escola é daquele jeito engessado e outro tipo de coisa não seria válido (Entrevistado 2, CB).

Do ponto de vista da formação de professores sob a ótica política e social, esses discursos se revelam muito positivos, além de que as transformações nas visões desses sujeitos também condizem com os discursos dos PPCs e das DCNs, que buscam se afastar de um olhar instrumental de educação. No contexto dos licenciandos entrevistados, essas transformações foram acompanhadas também de uma maior aproximação com a carreira docente. Para alguns estudantes, o contato com as disciplinas pedagógicas foi determinante tanto para a permanência no curso quanto para a escolha em ser professor(a), mas aliado a esse contato, estão também as experiências de contato direto com a prática pedagógica, mediadas pelos conhecimentos pedagógicos acadêmicos. O PIBID figurou como um importante meio de aproximação da docência, em especial com as escolas públicas, mas os estágios se mostraram também experiências muito significativas para esses alunos, envolvendo práticas com EJA, Ensino Fundamental ou Médio. O contato direto com a realidade escolar, com o dia a dia da escola pública aproximou muito estes licenciandos da profissão docente, de modo que dos entrevistados que não pretendiam seguir carreira docente (seis dos nove sujeitos) apenas a Entrevistada 2 não mudou de posição.

Eu acho que depois que eu passei pelos estágios – e eu só fiz estágio no EJA e eu sempre fui muito ligada nessa coisa de educação pra jovens e adultos – então fui mudando, (...) tanto que eu nem imaginava na minha vida fazer, por exemplo, mestrado na área de educação, porque eu queria muito na área específica desde que eu entrei aqui em 2014(...) Aí que eu comecei a olhar para a área de educação com outro olhar mas muito diferente, e comecei a querer entender melhor, a ler mais, a estudar mais ainda. Claro que as aulas contaram muito, né? Os professores que a gente tem acabam que de alguma forma influenciando, né? Mas isso foi uma coisa muito inédita pra mim de ter mudado o tanto que eu queria bacharelado e acabei gostando da licenciatura (Entrevistada 1, CB).

Por outro lado, é importante destacar também as experiências contrárias. Os Licenciandos 1, 8 e 19, a Entrevistada 2 e os Entrevistados 3 e 4 relataram certa incerteza

ou desmotivação em atuar na área, não pela profissão em si, mas pela falta de reconhecimento e valorização que a profissão se encontra já há muitos anos ou pelas barreiras que o sistema parece impor. Cabe citar aqui o exemplo do Licenciando 8 (Quadro 6.1), que apesar de afirmar ter “se apaixonado pela arte de lecionar” está muito decepcionado por se pegar replicando aulas ruins pelas limitações do sistema educacional, e o Entrevistado 4 (Quadro 5.2) que afirma estar incerto quanto a atuação na educação básica por conta dos baixos salários.

Apesar disso, todos entrevistados, incertos ou não quanto a profissão que vão seguir se aproximam, em algum nível, de uma nova visão sobre a escola e o papel que atribuem a ela – coerente também com as significações dos Licenciandos (Quadro 6.1 e 6.2) –, mediada e ressignificada pela experiência acadêmica. Os discursos destes sujeitos revelaram práticas e concepções de luta e resistência contra o modelo instrumental dominante, contra as práticas pedagógicas impessoais e pautadas na reprodução e memorização, de modo que as concepções partilhadas por estes sujeitos sobre o papel do professor e da educação básica de maneira geral, em muito se sustentam com as visões compartilhadas por Garcia (1999) e Candau (2011, 2012). Cabe destacar neste contexto também uma fala de um entrevistado que revela um olhar crítico sobre sua vivência passada enquanto aluno da educação básica de escola particular e do conflito que estabeleceu com os discursos que lhe cercavam e ao mesmo tempo reproduzia, em especial sobre a visão que se tinha sobre a escola pública:

Antes a escola pública eu enxergava como um lugar ruim, tanto é que meus pais usavam de ameaça tipo “se você não for bem você vai pra escola pública” porque era punição, porque escola [pública] simbolizava o fim da vida (...) Pessoas que passam pela escola pública não têm vida no contexto da minha família. Então “se você não melhorasse sua nota eu vou parar de pagar sua escola e você vai pra escola pública que tem ali na praça”. Então pra mim a escola pública era isso. Hoje em dia a escola pública pra mim é um local totalmente negligenciado pelo governo, intencionalmente, devido ao contexto neoliberal, onde a gente tem alunos na sua maioria carentes, quer seja de recursos financeiros, quer seja de estrutura familiar, que seja de acesso à recursos culturais, com professores que não são necessariamente professores (...) (Entrevistado 1, Q).

Além das experiências vividas na graduação, das significações que partilhavam antes do ingresso no curso de formação de professores e como o contato com diferentes discursos e práticas modificou a forma como concebem a escola e o processo educativo, os entrevistados também compartilharam suas visões atuais referentes ao papel do professor e o papel da escola. Esperava-se, nestes discursos, encontrar juntamente com as visões sobre o professor e a escola como estes sujeitos compreendiam os processos de ensino e aprendizagem no que diz respeito (ou não) à multidimensionalidade destes

processos, com base em Candau (2011, 2012), além de outras significações que julgarem relevantes.

Segundo Candau (2011, 2012) para que se supere a visão instrumentalizada de ensino que se tem nos dias atuais, é preciso que se considere não somente os conteúdos escolarizados e as melhores formas de favorecer que os alunos se apropriem destes conhecimentos (dimensão técnica), mas também – e com igual importância – a relação professor-aluno no sentido de torna-la mais igualitária e próxima (dimensão humana); e a intencionalidade da prática educativa e da proximidade entre o que se ensina e a realidade vivida do aluno (dimensão político-social). Com base nisto, o papel do professor e da escola na visão dos entrevistados seguiu uma lógica coerente e não foram observadas contradições entre os discursos a esse respeito. Isto não significa que os discursos captados se fizeram equivalentes, mas sim que se encontravam dentro de uma mesma formação discursiva e em sentidos complementares.

Sobre as concepções relacionadas ao papel do professor, figuraram discursos que compreendiam a atuação docente de modo a dar voz aos alunos e valorizar seus conhecimentos prévios e o contexto em que estão inseridos, dando sentido à aprendizagem desses discentes. O professor – sempre na visão dos entrevistados – é responsável não só por mediar o conhecimento curricular com os alunos, mas também de possibilitar a formação cidadã e o pensamento crítico. Em momento algum os discursos se aproximaram de uma perspectiva de atribuir ao professor um papel neutro ou descontextualizado, ao contrário, em muito se alinharam com a já mencionada visão dos processos de ensino e aprendizagem enquanto processo multidimensional (CANDAU, 2011, 2012). Os Entrevistados 1 e 2 chegaram, inclusive, a mencionar especificamente os conceitos acima descritos como essenciais para uma prática docente efetiva.

De modo geral, figuraram significações que podem ser associadas às três dimensões. A Entrevistada 1 defendeu a necessidade de relações mais horizontais entre professores e alunos, além de considerar o professor enquanto um sujeito “teórico e político”. Já a Entrevistada 2 destacou a necessidade por parte do docente em saber lidar com os diferentes alunos, as diferentes vivências e os diferentes conhecimentos na sala de aula, uma vez que “o bom professor é aquele que ensina para todos”. Cabe destacar também as significações dos Entrevistados 3 e 4, na qual o primeiro defende a necessidade de se buscar conhecer ao máximo as bases estruturais e sociais de seus alunos e não somente seus conhecimentos curriculares prévios, enquanto o segundo afirma que “antes de saber o conteúdo, ele precisa saber que o aluno dele é um ser humano”.

Mais do que alinhadas às concepções de Candau (2011, 2012), estes discursos também atendem às expectativas contidas nas DCNs e nos PPCs dos três cursos. Isto significa que os sujeitos entrevistados não estão deslocados quanto as concepções de formação docente contidas nestes documentos – formação democrática, coletiva, contextualizada e que leve em conta os aspectos políticos, sociais e econômicos adjacentes ao ensino – e que suas trajetórias acadêmicas e pessoais possibilitaram de alguma forma, mesmo que minimamente, a operacionalização de técnicas de si que favoreceram uma experiências mais humana e coletiva de sociedade, pautada na formação crítica e cidadã, além de proporcionar a possibilidade de relacionar os conhecimentos científicos – com destaque para área de concentração de cada curso – com diferentes situações, problemáticas e contextos nos quais alunos e professores fazem parte.

Dentre os conhecimentos considerados essenciais para toda e qualquer prática pedagógica de um docente pelos entrevistados, destacam-se alguns pontos básicos cujas menções se justificam pelas falhas observadas em outros professores nas experiências de envolvimento com a docência destes sujeitos (como estágios ou PIBID), como por exemplo, a necessidade de sempre preparar suas aulas. Os Entrevistados 1, 2, 3 e 5 colocaram o preparo de aula como essenciais ao lado de outros saberes. Cabe destacar aqui as experiências dos Entrevistados 2 e 3, que puderam observar/acompanhar em suas práticas de estágio professores que com frequência não preparavam as aulas que iriam ministrar.

O conhecimento do conteúdo “específico” apareceu em todos os enunciados sobre os saberes necessários à prática docente – algo natural, afinal é partir destes conhecimentos científicos sistematizados que se desdobra todo o processo de ensino e aprendizagem. Conhecimentos como “contexto do aluno”, “intencionalidade” da prática docente e a necessidade de “refletir sobre a prática” também foram muito recorrentes nos enunciados captados.

Além dos enunciados que se referiam especificamente aos conceitos relativos à multidimensionalidade dos processos de ensino e aprendizagem, os licenciandos também partilharam outros conceitos como o de Cultura da Escola (Entrevistada 4), além de citarem diretamente Luckesi no que diz respeito ao processo de planejamento e avaliação (Entrevistados 1 e 2). Cabe mencionar também que a formação continuada foi defendida pelos Entrevistados 3 e 5 como indispensável para os professores já em exercício, a fim de possibilitar movimentos de renovação e novos aprendizados por parte do professor.

Um último elemento relevante neste aspecto está na aplicação dos conhecimentos apropriados e no desenvolvimento pessoal dos alunos, em que se busque a criticidade e a atuação efetiva em sociedade:

O professor eu acho que o maior papel dele é despertar esse incomodo no aluno de: como assim eu não entendo? como assim eu não sei nada sobre isso? Não, eu preciso saber mais sobre isso, eu preciso saber como isso funciona (...) É criar esse incomodo de ficar parado e não aprender mais, eu acho que esse é o principal papel do professor. Eu acho que com isso você forma um aluno capaz de atuar em qualquer setor da sociedade. Eu não digo como profissão, eu digo como uma mente pensante mesmo, eu acho que tendo essa inquietação qualquer um pode qualquer coisa (Entrevistado 4, F).

Enfim, as concepções ressignificadas sobre o professor e a escola em muito antagonizaram as visões que estes sujeitos afirmaram ter antes de ingressar nos cursos de licenciatura aqui considerados. Passaram a considerar a escola em todo o seu contexto, enxergando-a não somente como um local capaz de fornecer os conhecimentos necessários para uma efetiva atuação profissional, um espaço cujos frutos se encontram, talvez, em um futuro mais ou menos incerto, mas sim como um espaço formado por pessoas, que possui qualidades e defeitos, que deve contribuir também para uma formação que leve em conta fatores econômicos, sociais e políticos, de modo que o conhecimento a ser ensinado não tenha um fim em si mesmo e se interligue com outras esferas da vida do aluno. Neste contexto, a finalidade do processo educativo se torna menos pontual e mais abrangente, favorecendo a autonomia destes sujeitos e a possibilidade de atuarem em sociedade a partir de perspectivas transformadoras.

Para que outras pessoas tenham essa sensação que eu tenho hoje, de liberdade, de conhecimento, (...) conhecimento realmente liberta. Independência, tô falando da autonomia, da autonomia de você conseguir pegar um conhecimento que alguém mediou com você e você conseguir utilizar ele pra resolver coisas da vida enquanto você viver (Entrevistada 3, CB).

O papel da escola, na visão dos entrevistados, torna-se plural. É, ao mesmo tempo, um espaço capaz de favorecer a capacidade de discernimento e questionamento enquanto estimula também o reconhecimento da pluralidade de ideias; É também, mas não somente, um lugar onde diferentes sujeitos em diferentes etapas da vida podem conviver juntos em torno de uma formação cidadã; É um espaço que deve permitir o acesso ao conhecimento científico e sistematizado juntamente com uma formação tecnológica; Mas é também, como coloca o Entrevistado 4, um espaço de resistência.

Seria muita ingenuidade confundir o papel que a escola *deve* ter com o papel que ela *de fato* desempenha na sociedade brasileira atual. Estas visões compartilhadas sobre o papel da escola não buscam se confundir com a totalidade da realidade das escolas brasileiras e tampouco com a totalidade dos sujeitos que usufruem da educação pública.

Longe de desenhar uma realidade aonde todos os objetivos da escola se concretizam e teoria e prática se confundem nos processos de ensino e aprendizagem, os sujeitos compreendem que a realidade da educação brasileira – em especial a pública – está distante do papel que deve desempenhar.

(...) Eu enxergo a escola hoje como um espaço de resistência. (...) A gente tá num período, um período muito recente em que (...) chegou num nível em que tudo vale pra você usar como argumento ou como conhecimento, menos a ciência, que se preocupa de fato em produzir - tenta pelo menos, produzir esse conhecimento com o mínimo de referência. E eu enxergo a escola como um espaço de resistência porque cada vez mais a gente tem (...) ficado mais no superficial e a escola tá lá tentando, tentando ensinar, tentando te dizer “Olha, não é bem assim, você precisa aprender a pensar, precisa aprender a ir atrás das coisas, checar fontes”. (...) Eu entendo a escola hoje como um espaço de resistência nesse sentido, de resistência intelectual (Entrevistado 4, F).

5.3 O CONFRONTO ENTRE A FORMAÇÃO E O DISCURSO DOMINANTE

É neste contexto entre a formação proporcionada e a realidade vivida, entre o que se espera e o que se vê, que as práticas discursivas e não discursivas dominantes que se se manifestam na e para a escola tendem a buscar a manutenção da ordem vigente e operacionalizar técnicas de poder que dividem e classificam, buscando produzir sujeitos – estudantes e professores – úteis às necessidades do modelo neoliberal de sociedade e atendendo às demandas do mercado nos mais diferentes níveis sociais. Estes sujeitos, por sua vez, farão estes discursos reverberarem dentro das salas de aulas e fora delas, chegando inclusive, aos professores iniciantes e/ou futuros professores.

Neste contexto, as significações dos licenciandos no que diz respeito ao fracasso escolar, à visão que a sociedade tem da escola e da docência e dos discursos que circulam na escola, foram baseadas em diferentes causas e linhas de pensamento. Apesar destes sujeitos em muito se alinharem às concepções anteriormente discutidas (como papel do professor e da escola numa perspectiva transformadora), os enunciados sobre a realidade e as dificuldades da escola bem como suas causas apontaram alguns diferentes sentidos de discussão. Em outras palavras, quando se tratou de conjugar causas ou culpados, além de refletir como o sistema educacional se organiza e quais suas dificuldades, os enunciados não seguiram uma regularidade – com destaque para aqueles relacionados ao fracasso escolar. Contudo, um ponto em específico se fez muito regular: o que estes futuros professores ouvem sobre a carreira docente de seus colegas mais experientes de profissão (como supervisores de estágio e demais professores em exercício) pode ser resumido à enunciados negativos sobre a profissão docente e a realidade escolar, muitas

vezes desincentivando que os licenciandos seguissem a profissão que escolheram ou pensam em escolher. É, na verdade, a classe docente sabotando a si mesma pelos efeitos de práticas sociais, discursivas e não discursivas que limitam a ação e desvalorizam o professor em termos financeiros, criativos e práticos.

Bom, a primeira coisa que a gente entra na escola quando vai fazer um estágio é o professor da disciplina que você vai seguir perguntando que loucura é essa que você tá fazendo que você quer ser professor. Eu acho que isso é devido (...) ao professor ser mal remunerado, mal reconhecido, e as políticas não serem muito boas pra essa carreira docente aí do pessoal principalmente de escola pública. De escolas particulares também acabam falando isso. (Entrevistada 2, Q).

Estes enunciados que buscavam desestimular a opção pela própria profissão se fizeram presentes inclusive no processo de escolha do curso do Entrevistado 4:

Quando eu decidi fazer física eu fui falar com alguns professores e eu lembro que eles me explicaram que licenciatura era pra dar aula, eles falavam “ai, foge disso”, foi a resposta que eu mais ouvi: foge disso. Eu ouvi de um professor que não era das disciplinas do médio, ele era do técnico, ele estava falando que eu estava jogando meu futuro fora - foi pesado quando eu ouvi isso (Entrevistado 4, F).

Não é todos os professores que valorizam não. Licenciatura parece que é menos coisa, que é menos bom. É um biólogo menos bom. Não é um professor de biologia e ciências (Entrevistada 3, CB).

Contudo, neste contexto de desestímulo predominante, o Entrevistado 4 também afirmou que uma única professora foi responsável por motivar sua escolha pelo curso de licenciatura:

Mas teve uma única professora que (...) foi a única das que eu conversei que curiosamente não é formada em uma universidade pública, (...) ela falou assim “se eu pudesse voltar eu faria tudo de novo, eu fui professora durante toda minha vida, tirando talvez minha adolescência que eu tive que trabalhar pra bancar a faculdade, fui professora durante toda minha vida e não me arrependo de nada, conheci pessoas maravilhosas, passei por momentos difíceis, mas de longe os momentos felizes superaram esses momentos difíceis”. Então ela foi quem me deu o ânimo pra falar: não, beleza, vou embarcar nessa. Uma única professora (...) (Entrevistado 4, F).

Sobre a percepção dos entrevistados quanto a forma como a sociedade enxerga a educação pública, foram apontadas a predominância de pensamentos negativos ou dicotômicos em relação à escola particular. Para a maioria destes sujeitos, a sociedade enxerga a educação de maneira geral como a função de preparo para o mercado de trabalho – seguindo aqui a lógica instrumental neoliberal – e a educação pública como desorganizada e de péssima qualidade, de modo que a lógica do “o que é público é ruim” foi relacionada à esta visão algumas vezes como um elemento responsável por tornar o ensino particular a primeira opção caso as condições financeiras fossem favoráveis. Ao mesmo tempo, a escola pública é vista – na visão da sociedade, segundo alguns entrevistados – como um espaço que apesar de carente em qualidade, oferecerá segurança

aos estudantes enquanto os pais trabalham. Dentre os entrevistados, a significação mais destoante neste sentido foi compartilhada pelo Entrevistado 4, motivada por sua experiência pessoal de trabalho:

Então... aí eu caio num dilema que muito recentemente tem me cutucado a cabeça. Porque até então (...) eu afirmaria a algumas semanas atrás: a sociedade não dá valor nenhum. Mas agora devido a algumas experiências que eu tive no trabalho e tendo contato com os pais de alunos que ainda tão no jardim, tem 6, 7 anos as crianças, eu percebo que eles dão muito valor à escola, mas as vezes confundem o papel da escola com o papel da família no sentido de eles esperam que a escola ensine - além de ensinar os conteúdos, além de trazer eventos, enfim, debates e tudo mais, parece que eles querem que a escola eduque os filhos no sentido de educação familiar, educação moral, de comportamento (Entrevistado 4, F).

A dicotomia escola pública-particular foi muito enfatizada pelos entrevistados das mais diferentes formas. O Entrevistado 3 defendeu que as diferenças entre o ensino público e particular não são tão significativas, uma vez que apesar das diferenças estruturais há docentes que lecionam nas duas escolas ao mesmo tempo. A Entrevistada 2 entende, em contrapartida, que os conteúdos ministrados são os mesmos, mas “os professores são mais bem remunerados e a sociedade acaba realmente (...) vendo que os alunos de escolas particulares passam mais nos vestibulares”. Por fim, cabe destacar também a significação do Entrevistado 1, que saiu em defesa do ensino público:

Existem escolas públicas boas, existem escolas públicas de São Carlos - SP, por exemplo, que são comunidades de aprendizagem e são ótimas escolas, mas isso é uma coisa que as pessoas não sabem, desconhecem, por conta dessa cultura que a gente tem geralmente de valorizar o privado, então se é público é ruim (Entrevistado 1, Q).

O descrédito na educação pública também veio acompanhado de descrédito na figura do docente. Estes discursos revelam que os futuros professores, apesar de partilharem de determinadas perspectivas de escola almejando uma formação capaz de envolver juntamente com os conhecimentos científicos os aspectos econômicos, políticos e sociais de maneira crítica e contextualizada, também estão cientes de que a realidade que os cerca não se faz muito favorável, principalmente porque a visão construída e legitimada na sociedade brasileira contemporânea juntamente com as políticas que são colocadas em prática, assim como aponta Marrach (1996), não só transformam a educação em mercadoria, mas também coloca alunos e pais como consumidores desta indústria cultural. Estas implicações também se desdobram na prática docente, sobretudo na relação que a profissão docente estabelece com a sociedade e como estes profissionais enxergam sua profissão (TORRES, 2003 *apud* ALVES, 2011). Em detrimento destas problemáticas, os licenciandos percebem a profissão docente como extremamente desvalorizada economicamente no que diz respeito, por exemplo, aos baixos salários, mas

também socialmente, seja pela profissão muitas vezes ser vista como “hobby” ou por serem vistos como “coitados” pela sociedade e estigmatizados por muitos professores já experientes – principalmente por professores mais velhos, como destacam alguns entrevistados –, uma vez que o desânimo e a aceitação são muito presentes neste contexto.

Com efeito, as expectativas dos licenciandos quanto ao seu futuro profissional misturam otimismo e incerteza. Otimismo por esperar que suas práticas sejam efetivas, no sentido de proporcionar a melhor aprendizagem possível aos alunos – que afinal é o principal objetivo da formação docente, segundo Garcia (1999) –, no sentido de que possam aplicar os conhecimentos apropriados nas diferentes situações que vivenciarem.

Então eu queria fazer essa diferença, sabe? Eu espero isso, eu espero conseguir levar pra quem eu conseguir dar aula eu conseguir realmente agregar coisas - agregar muita coisa boa pra eles. Não espero economicamente, não espero (Entrevistada 1, CB).

Eu espero que com a minha prática eu consiga contribuir verdadeiramente para a formação dos meus alunos e também eu espero que com a minha prática eu também aprenda coisas. E se eu não me sentir seguro eu tenha aonde procurar (Entrevistado 2, CB).

Eu espero fazer a diferença na vida dos meus alunos (...). Diferença no sentido (...) de passar algum conteúdo [e] eles compreenderem mesmo, sabe? Fazer com que meus alunos reflitam sobre aquilo que eles estão fazendo, fazer com que meus alunos sejam críticos. As pessoas têm aquela concepção que se você dá aula de matemática ou de física você só tem que ensinar conta, (...) eu discordo totalmente disso (...). Então é isso que eu espero, sair da trivialidade, sabe? (Entrevistado 5, F).

Quanto à incerteza, se refere ao medo de “cair no sistema”, de se tornarem aqueles professores ou professoras que executam papel oposto do que acreditam ser a docência. Em resumo, têm medo de serem profissionais que contribuem para a manutenção de um sistema acrítico, que segrega e produz desigualdades.

Eu espero não me trair, eu espero não ser consumida por esse pessimismo, espero mesmo, porque eu sei que eu estou sujeita a isso. Espero não me acomodar, de verdade (Entrevistada 3, CB).

Eu estava lá com os professores que eu tive aula na mesa e um deles falou assim “ah legal ver você novo assim, o bom de professor novo é que tem esperança”. Porque você vê que ele já tá um pouco cansado, já tá desanimado, já tá um pouco velho, quer aposentar, eu espero que eu não seja esse tipo de pessoa, que eu não me canse. (...) Essa é minha expectativa, que seja uma experiência boa e que eu não me canse futuramente (Entrevistado 3, F).

O processo de formação docente pautado nas DCNs e alinhado aos pressupostos e objetivos dos PPCs dos cursos de licenciatura em ciências biológicas, química e física confrontam em muitos aspectos o discurso neoliberal, fato este evidenciado nas falas dos entrevistados sobre diferentes aspectos da docência e do processo de ensino e aprendizagem. Os discursos analisados revelam formas de resistência, otimismo e certo grau de incerteza – no que diz respeito à atuação docente -, mas também desvelam as

desigualdades presentes no sistema educativo no que tange o acesso a um ensino realmente democrático e que não se limite a finalidades puramente econômicas. A lógica de mercado se apresenta como uma importante barreira a ser transposta quando se busca uma educação realmente transformadora, pautada pela intencionalidade em formar sujeitos críticos e conscientes da realidade que os cercam ao mesmo tempo em que se veem capazes de atuar sobre ela nas diferentes esferas da vida. Esta lógica de mercado – que tem no individualismo e na produtividade suas principais bandeiras – atua no sentido de naturalizar desigualdades e produzir fracassos, recaindo sobre a figura docente uma significativa parcela de culpa pelas “falhas” da educação brasileira, sobretudo para as camadas mais baixas da sociedade.

Contudo, as significações sobre o fracasso escolar em si apontaram para diferentes direções de análise por parte dos entrevistados. Foi, sem dúvida, o conjunto de enunciados mais heterogêneo, talvez pela complexidade do cenário educacional social, ou também pela multiplicidade de fatores que contribuem para as dificuldades do processo educativo, mas que em nenhum momento colocaram o aluno como o principal culpado pelo fracasso. Para além das especificidades, estes discursos revelam também que tais significações tiveram contribuições importantes do processo formativo pelo qual estes futuros professores passam ou passaram, baseado também nas concepções que alegarem ter sobre a escola no passado.

Com este cenário posto, o fracasso escolar parece evidente, de modo que os entrevistados também foram questionados quanto as suas visões e o papel do professor frente os alunos desmotivados. As respostas relativas ao papel do professor, em geral, consistiram em buscar as causas desse fracasso, seja no núcleo familiar ou na própria escola, de modo que o professor busque se aproximar da realidade e do contexto do aluno, buscando trazê-lo de volta ao processo educativo. Em contrapartida as significações também apontam que muitas vezes o próprio docente pode contribuir para o fracasso, seja desmotivando o aluno, educando para aqueles já apresentam os resultados esperados, ou recusando-se a renovar sua formação e suas práticas. É uma problemática que une fatores externos e internos à escola, mas além dos aspectos que envolvem diretamente a prática do professor, as políticas educacionais também figuraram como responsáveis pelo fracasso escolar, na medida em que contribuem gradativamente tanto para degradar a ação docente quanto o interesse e motivação do aluno.

Dentre estes emaranhados de significações, duas delas pareceram olhar o fracasso como algo produzido de forma intencional, a fim de utilizá-lo de forma favorável às

demandas do mercado e do sistema. Trata-se de associar o fracasso com a intencionalidade do modelo vigente. É neste sentido que as políticas públicas se articulam com os interesses de órgãos externos e internos produzindo indivíduos flexíveis às demandas neoliberais:

O fracasso escolar... é o sucesso pra alguns né? Não assim o aluno, mas tem gente que espera esse fracasso mesmo pra poder pegar essa pessoa e usar ela né? Como cair no sistema (...). O fracasso escolar... parece até que a escola tem esse objetivo? Fazer com que as pessoas fracassem na escola. A escola é um espaço gratuito onde o estado oferece coisas pra você a gente consegue não finalizar isso de tanto que o espaço é ruim muitas vezes. (...) Fracasso escolar pra mim é o estado não fazendo o papel dele. Porque não faz sentido. Se um cidadão ele não conseguiu se formar é porque o estado não fez o papel dele. E isso não é interessante, pro estado e pra outras instituições aí. Ou as empresas. É interessante pro sistema que a escola não cumpra seu papel, é interessante que (...) algum tanto de pessoas não vai ter acesso a conhecimentos e eu vou pegar essas pessoas (...) e vou fazer elas fazerem o que eu quero e ganhar mais dinheiro em cima disso. Sabe? Pra alguém ter muito é porque alguém tá tendo pouco. E o fracasso é uma forma de contribuir pra isso. Reforçar. O fracasso escolar reforça a desigualdade social (Entrevistada 3, CB).

Ah, é aquele esquema, né? de manutenção de classe (...). O fracasso escolar é uma coisa que de certa forma é planejada se a gente for pensar no contexto neoliberal, porque o neoliberalismo exige um excedente de mão de obra barata e o fracasso escolar, alguém que fracassou escolarmente é alguém que não teve a escolaridade adequada e que portanto não vai receber um salário de alguém que teve um ensino superior, ou seja, [é] uma mão-de-obra barata e é isso. O fracasso escolar nesse sentido é (...) uma forma de você possibilitar um contingente de pessoas que não tem possibilidade de emprego e portanto vão tá fazendo qualquer coisa por um emprego então a gente vai ter empresários contratando pessoas despreparadas para funções que não exigem tanto preparo assim, pagando cada vez menos porque a gente tem o desemprego estrutural no neoliberalismo e esse excesso de contingente de pessoas que não tem formação. Você une o útil ao agradável do ponto de vista econômico, sabe? Mas socialmente falando o fracasso escolar é ruim, ninguém vai dizer assim “ah é bom que as pessoas fracassem”, porque socialmente falando não é aceito isso (Entrevistado 1, Q).

Ambos os enunciados representados acima, apesar de colocarem o fracasso como uma produção intencional, possuem algumas diferenças quanto aos agentes envolvidos e a sua utilidade. A Entrevistada 3 coloca o fracasso como “o sucesso para alguns” e como “o estado não fazendo o papel dele” ao mesmo tempo que entende que essa produção não é útil para as instituições, empresas e o próprio estado. Quanto ao Entrevistado 1, a lógica se inverte no sentido de colocar essa produção do fracasso como estrutural, ou seja, produzido intencionalmente pelas instituições e agentes ligados ao mercado – no qual o estado e as empresas estão inclusos.

Todas as diversas significações compartilhadas pelos futuros professores no presente estudo trazem a tona elementos significativos na formação destes sujeitos e demonstram de que maneira suas visões traduzem formas de luta e oposição ao modelo neoliberal dominante que busca, a partir de seus discursos, recair sobre todo o processo educativo, incluindo a formação de professores, dado o potencial construtivo destes

discursos de construir e modificar os objetos de que fala (FOUCAULT, 2012), legitimados por intermédio das relações de poder-saber. As verdades construídas pelo discurso neoliberal se opõem às concepções de docência e educação partilhadas nas DCNs e nos PPCs dos três cursos, tornando a educação um histórico espaço de conflitos de interesses.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios que o discurso neoliberal impõe à uma educação democrática e à formação de professores mais humanos e transformadores são muitos. As barreiras a se transpor envolvem a superação de visões instrumentais de educação e atuação docente, de práticas puramente técnicas do processo de ensino e aprendizagem, do olhar para a escola a partir de uma visão de mercado que enxerga alunos como números e valoriza a produtividade acima de qualquer coisa num contexto em que a atuação docente torna-se limitada e degradada. Um caminho possível para se aprofundar um pouco no estudo do confronto entre visões tão antagônicas de mundo está no processo de produção de subjetividades em espaços que possibilitam a legitimação de discursos contrários aos que se têm postos hoje. São discursos de resistência que se afastam da austeridade das práticas discursivas e não discursivas neoliberais e que sobretudo enxergam indivíduos enquanto *peças* e não como adversários ou números.

Considerar a produção de subjetividades neste contexto significa não só investigar como operam as tecnologias responsáveis por modificar a experiência que diferentes indivíduos fazem do mundo ao seu redor e de que forma discursos e enunciados produzem indivíduos e formas de se compreender o mundo, mas consiste também em investigar de que forma as oposições e lutas sociais operam à cada época no campo educacional. Foi neste sentido que este trabalho buscou caminhar, estudando como os licenciandos da UFSCar Araras estão inseridos neste conturbado cenário educacional, que já há muitos anos enfrenta o descrédito da profissão docente e da educação pública.

Dar voz a esses futuros professores se faz muito importante para observar como caminham os cursos de formação de professores no Brasil, no que diz respeito às legislações colocadas em prática (como as DCNs e a própria LDB) e que caminhos estes licenciandos estão buscando tomar, afinal, na contraditória realidade em que se vive, cursos de licenciatura são muitas vezes vistos com descrédito em relação aos cursos de

bacharelado de mesma área, de modo que muitas vezes os indivíduos ingressam em cursos de formação docente sem a pretensão de serem professores, seja qual for o nível.

A análise das DCNs e dos PPCs dos três cursos de licenciatura da UFSCar – Araras evidenciou grandes convergências entre esses documentos no que tange o sujeito a ser formado e a concepção de educação que carregam. Buscam formar sujeitos capazes de articular os conhecimentos científicos com os contextos políticos, sociais, ambientais e econômicos que lhes são contemporâneos, além de compreender a escola como um espaço responsável não somente pela formação de profissionais, mas também pela formação de sujeitos autônomos e capazes de agir criticamente sobre suas realidades.

Sobre os significados compartilhados pelos 20 licenciandos distribuídos entre os cursos de ciências biológicas, física e química, verificou-se que tanto as compreensões sobre os processos de ensino e aprendizagem quanto o papel que atribuem à escola se alinham a perspectivas mais humanas e transformadoras. Não veem a escola descolada dos contextos políticos, sociais e econômicos em que estão inseridos e tampouco enxergam o fracasso como úteis ao modelo de sociedade que almejam. Das compreensões sobre os processos de ensino e aprendizagem, as significações compartilhadas pelos entrevistados são muito próximas daquelas defendidas por Candau (2011, 2012) no que diz respeito a uma prática que exige conhecimentos que permeiem as dimensões técnica, humana e político-social, de modo que dois entrevistados se referiram, inclusive, a estes conceitos especificamente, enquanto os enunciados dos demais entrevistados permeavam também compreensões multidimensionais. Para estes sujeitos, a escola não é um espaço neutro onde se trabalham conhecimentos descontextualizados visando apenas o sucesso profissional, mas sim um espaço cujas práticas que ali se desdobram são dotadas de intencionalidade e devem contribuir também para uma formação capaz de possibilitar a transformação social. Em resumo, os resultados obtidos com esta pesquisa se revelaram muito positivos no que se refere ao enfrentamento do modelo neoliberal de educação, da produção de desigualdades e da busca por uma educação pública que em última instância deve ser gratuita, de qualidade e para todos.

Contudo, não se espera com esta pesquisa esgotar as possibilidades de novos estudos na área, primeiro porque as tendências aqui observadas não representam necessariamente o todo dos cursos considerados na instituição estudada e tampouco o contexto nacional, mas também porque os desafios que a conjuntura política, social e econômica brasileira parecem estar dispostos a impor, exigirão muito mais práticas de resistência e oposição, seja nas universidades, nas escolas ou qualquer outra esfera social.

Por fim, cenários pessimistas não devem ser vistos com melancolia, pois é o desejo de mudança que une aqueles que buscam enfrentar autoritarismos e regimes de ditadura de classe, que legitimam violências institucionais e se disfarçam de democracia para dividir, hierarquizar, classificar e excluir.

Não imaginem que seja preciso ser triste para ser militante, mesmo se o que se combate é abominável. É a ligação do desejo com a realidade (e não sua fuga nas formas da representação) que possui uma força revolucionária - Michel Foucault (1977, pp. XIII-XIV).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADI, A. S., **Adolescer: Discursos de Uma Subjetivação**. 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, PPGE, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.
- ALVES, J. M. D.; PIZZI, L. C. V., Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 81-94, jan-jun. 2014.
- ANDERSON, P. et al. Balanço do neoliberalismo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Portal MEC*. Brasília: MEC/CNE/CP 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Portal MEC*. Brasília: MEC/CNE/CP 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015. Define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. *Portal MEC*. Brasília: MEC/CNE/CP 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 3 de 3 de outubro de 2018. *Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. *Portal MEC*. Brasília: MEC/CNE/CP 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CANAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CANAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

- CRUZ, G. B., Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, 2017.
- D'AMBRÓSIO, U., Tempo da escola e o tempo da sociedade. In: SERBINO, V. et al (orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Fund. Ed. UNESP, 1998.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- FERNANDES, M. J. S., As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p.75-102, dez. 2010
- FERRARO, J. L. S., O currículo como campo de práticas discursivas: Foucault, subjetivação e (pós) modernidade. **Travessias**, v. 3, n. 1, 2009.
- FELDENS, M. G. F., Desafios na educação de professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. **SERBINO, Raquel Volpato et. al. Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, p. 125-137, 1998.
- FISCHER, R. M. B., Foucault revoluciona a pesquisa em educação?. **Perspectiva**, v. 1, n. 2, p. 371-389, 2003.
- FONSECA, G. M. R., **Vozes de professores em formação e processos de construção de identidade**.2017. 179 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- FOUCAULT, Michel “Introdução à vida não-fascista”.In: Gilles Deleuze e Félix Guattari. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia**. New York: Viking Press, 1977, p. XI-XIV.
- FOUCAULT, M., Tecnologias de si, 1982. **verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol.**, n. 6, 2004.
- FOUCAULT, M., **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, M., **A ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014a.
- FOUCAULT, M., **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014b.
- FURLAN, E. G. M., **A cultura estudantil na Licenciatura em Química**: dando voz aos alunos. Dissertação (mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) São Paulo: PUCSP. 2004
- GARCIA, C. M., **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. N. R., Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Textos FCC**, v. 29, p. 155, 2013.

- GATTI, B. A., Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A., **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.
- GIROUX, H. A., **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- HARVEY, D., **Condição Pós-Moderna**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- IMAMURA, S. M., **Formação inicial docente: demandas e perspectivas**. 2018. 132 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Física, Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2018.
- LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M., As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 5, 2008.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M., Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.
- MARQUES, A. A. M., O conceito de poder em Foucault: Algumas implicações para a teoria das organizações. In: **Anais do 3º Congresso Virtual Brasileiro de Administração**. 2006.
- MARRACH, S. A. et al. Neoliberalismo e educação. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.
- OLIVEIRA, A. T. C. C.; FIORENTINI, D., O papel e o lugar da didática específica na formação inicial do professor de matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.
- POPKEWITZ, T. S., Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.
- UFSCAR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. 2015a. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/ciencias-biologicas/ciencias-biologicas-araras-projeto-pedagogico.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- UFSCAR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. 2015b. Disponível em: <<http://www.fisica-araras.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/08/PPC-FILA-2018.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- UFSCar. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. 2015c. Disponível em: <http://www.quimica-araras.ufscar.br/files/2013/11/Projeto_Pedagogico_Quimica_Araras-20151.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019
- VEIGA-NETO, A., **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VERÍSSIMO, M. R. A. M., Os desafios da Pós-Modernidade à pedagogia. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 1, n. 5, p.23-44, 1997.

VEYNE, P., **Foucault: His Thought, His Character**. Cambridge: Polity Press, 2010.

ANEXO 1

A Constituição da Subjetividade Docente: O Confronto Entre Políticas de Formação de professores e as Influências do Neoliberalismo

Você foi selecionado (a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “A Constituição da Subjetividade Docente: O Confronto Entre Políticas de Formação de professores e as Influências do Neoliberalismo” por ser aluno de um dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de São Carlos - Campus Araras. Esta pesquisa tem como objetivo estudar a formação dos sujeitos professores quanto ao papel que atribuem à escola durante o processo de formação inicial, levando em conta as políticas de formação de professores e o contexto neoliberal no qual se encontram inseridos. Espera-se que os resultados deste estudo tragam benefícios e amplie as discussões científicas a respeito da compreensão que se tem acerca dos processos de subjetivação no âmbito educacional bem como do impacto de determinadas políticas na compreensão dos sujeitos quanto ao papel que atribuem à escola. No entanto, a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento; sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Portanto, você foi selecionado (a) para participar, mas sua participação não é obrigatória; se concordar, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder de forma anônima o questionário que se encontra disponível a seguir, manifestando, ao final, o interesse ou não em participar de uma eventual entrevista individual. Embora toda pesquisa com seres humanos envolva a possibilidade de risco, entende-se que no caso deste estudo possa ocorrer a exposição de informações relativas ao trabalho pedagógico desenvolvido, assim como, possíveis considerações, mesmo que indiretas, que envolvam as dimensões moral, intelectual e/ou social e nas interações próprias neste contexto, que poderão ser evidenciadas na pesquisa ou em outras publicações. No entanto, esta pesquisa pretende minimizar os possíveis riscos coletando e analisando os dados de forma sigilosa e científica, respeitando as garantias confidenciais dos envolvidos, inclusive assegurando a dignidade e a autonomia dos participantes da pesquisa em sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, por meio de manifestação expressa, livre e esclarecida através deste Termo. Este estudo, por se tratar de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) será desenvolvido por um aluno do curso de Licenciatura em Física do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de São Carlos, acompanhada por uma professora orientadora, com reuniões periódicas durante a execução do plano de trabalho. Desta forma, esta pesquisa garante total sigilo e assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos, ou seja:

- a. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
- b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois serão utilizados códigos numéricos para representar os participantes.

1. Você concorda com os termos acima descritos e em responder o questionário a seguir?

Eu concordo. *(Redirecionar para a pergunta seguinte)*

Não concordo. *(Finalizar formulário)*

Perguntas de Caracterização

As perguntas a seguir têm por objetivo caracteriza-lo enquanto aluno. São perguntas que dizem respeito à sua formação e suas concepções sobre a docência e a escola.

2. Assinale o seu curso

Licenciatura em Ciências Biológicas

Licenciatura em Física

Licenciatura em Química

3. Qual o seu ano de Ingresso na UFSCar - Araras?

2015 ou antes

2016 ou depois

4. Qual a sua previsão para conclusão do curso?

- Concluo o curso ao final deste ano
- Concluo o curso no meio ou final do ano de 2020
- Concluirei o curso depois de 2020

5. Que dificuldades acadêmicas você enfrentou até o momento durante o curso?

Perguntas Gerais

As perguntas a seguir dizem respeito a sua experiência pessoal enquanto licenciando e seu ponto de vista sobre assuntos que envolvem a docência.

6. Por que escolheu esse curso?

7. Você já teve algum tipo de contato com a docência fora do âmbito do estágio supervisionado? (Ex: PIBID, UFSCurso, aulas como eventual, etc.)

8. Você tem a intenção de atuar como docente na educação básica? (Explique o porquê de sua decisão)

9. Qual sua opinião sobre as disciplinas pedagógicas do seu curso?

10. Para você, qual é a função da escola?

11. Para você, qual é o papel do professor na escola?

12. Você teria interesse em participar de uma possível entrevista formal? Se sim, deixe seu contato abaixo (E-mail ou whatsapp)

ANEXO 2

Perguntas que envolvem a trajetória pessoal do entrevistado

- 1) Como você se autodescreveria?
- 2) Como você enxergava a escola antes de entrar na graduação? 3
- 3) Essa visão e escola mudou? por que
- 4) O que você acha que casou essas mudanças?
- 5) Você estudou em escola pública? O que você pensa sobre a educação pública? Quais as dificuldades?
- 6) Como você acha que a sociedade, de modo geral, enxerga a escola? E a educação pública?
- 7) Por que escolheu o curso de licenciatura aqui em Araras?
- 8) E quais são suas expectativas agora no final do curso??
- 9) Para você qual o papel da educação básica em nossa sociedade? E da educação superior?
- 10) Para você o que seria um bom curso de licenciatura? 1
- 11) A) Você já teve alguma experiência com a docência?
B) Quais? Como foi? [se não] O que você espera da sua futura experiência como docente?
- 12) Como você enxerga a relação entre a educação e o mercado de trabalho?
- 13) O que você pensa do acesso à educação no Brasil?

Sobre sua formação

- 1) O que você acha do seu curso? Atendeu às suas expectativas?
- 2) Você conhece as diretrizes que regem os cursos de formação de professores no Brasil? E o projeto político pedagógica do seu curso?
- 3) Quais os aspectos positivos do seu curso? E negativos?
- 4) O que seu curso te ensinar sobre ser um bom professor?
- 5) Como, o que e pra que você deve ensinar?
- 6) O que você mudaria no seu curso? 1 e 2
- 7) O que é ser professor para você? Você acha que seu curso está atendendo à estas exigências?
- 8) O que você ouve (durante as aulas e fora delas) sobre a profissão e atuação docente? E sobre a escola?

Sobre atuação

- 1) Você pretende seguir carreira docente?
- 2) Pela sua experiência quais você acha que são as vantagens e desvantagens da docência?
- 3) Pensando na sua atuação o que você espera/esperaria da sua prática?
- 4) Como você acha que sua formação contribuiria/contribuiu ou não para sua atuação em sala de aula? 1 e 2
- 5) O que um bom professor precisa saber para atuar de forma efetiva em sala de aula, considerando o contexto atual?
- 6) Qual você acha que é o papel do professor na formação do aluno na educação básica?
- 7) Como você enxerga o papel do professor frente aos alunos desmotivados?
- 8) Como você enxerga o fracasso escolar?

ANEXO 3



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Constituição da Subjetividade Docente: O Confronto Entre Políticas de Formação de professores e as Influências do Neoliberalismo

Pesquisador: ELAINE GOMES MATHEUS FURLAN

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 18912919.5.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Agrárias

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.588.111

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com o objetivo de investigar quais aspectos das diretrizes de formação de professores e do discurso neoliberal se fazem presentes nos discursos de licenciandos na área de ciências da natureza e de que forma traduzem o papel que atribuem à escola. Com apoio do referencial teórico de Foucault, envolvendo análise do discurso com referencial de análise, a pesquisa contará com instrumentos de questionário e entrevistas para a coleta de dados, com a intenção de contribuir para o campo da formação de professores e ensino de ciências.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar quais aspectos das diretrizes de formação de professores e do discurso neoliberal se fazem presentes nos discursos de alunos concluintes do processo de formação inicial e de que forma traduzem o papel que atribuem à escola

Objetivo Secundário:

Analisar quais as convergências e divergências entre o discurso neoliberal e as políticas de formação docente. Compreender como estes futuros professores entendem o processo de ensino

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



enquanto prática técnica, humana e política visando o campo de atuação.

Analisar as compreensões dos futuros professores quanto ao papel que atribuem à escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Embora toda pesquisa com seres humanos envolva a possibilidade de risco, entende-se que no caso deste estudo pode ocorrer a exposição de informações relativas ao trabalho pedagógico desenvolvido, assim como, possíveis considerações, mesmo que indiretas, que envolvam as dimensões moral, intelectual e/ou social e nas interações próprias neste contexto, que poderão ser evidenciadas na pesquisa ou em outras publicações. No entanto, esta pesquisa pretende minimizar os possíveis riscos coletando e analisando os dados de forma sigilosa e científica, respeitando as garantias confidenciais dos envolvidos, inclusive assegurando a dignidade e a autonomia dos participantes da pesquisa em sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, por meio de manifestação expressa, livre e esclarecida.

Benefícios:

Espera-se que os resultados deste estudo tragam benefícios e amplie as discussões científicas a respeito da compreensão que se tem acerca dos processos de subjetivação no âmbito da formação de professores e de como as políticas de formação são compreendidas e manifestadas nas falas dos futuros professores levando em conta o contexto neoliberal afetando, sobretudo, a forma como estes licenciandos enxergam a escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa pertinente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados de acordo.

Recomendações:

Sem recomendação.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.588.111

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1410083.pdf	08/08/2019 16:20:17		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08/08/2019 16:18:51	ELAINE GOMES MATHEUS FURLAN	Aceito
Outros	Instrumento_Entrevista_semiestruturada.pdf	08/08/2019 16:13:35	ELAINE GOMES MATHEUS FURLAN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/08/2019 16:13:13	ELAINE GOMES MATHEUS FURLAN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoTCC_LucasCToniol.pdf	08/08/2019 16:12:50	ELAINE GOMES MATHEUS FURLAN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 20 de Setembro de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br