



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Interfaces Curriculares da Didática nos Cursos de Licenciatura do IFRN: conhecimentos, sentidos e identidade profissional

Patrícia Carla de Macêdo Chagas Faria

Patrícia Carla de Macêdo Chagas Faria

Interfaces Curriculares da Didática nos Cursos de Licenciatura do IFRN: conhecimentos, sentidos e identidade profissional

UMinho | 2019

fevereiro de 2019



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Patrícia Carla de Macêdo Chagas Faria

**Interfaces Curriculares da Didática
nos Cursos de Licenciatura do IFRN:
conhecimentos, sentidos e identidade
profissional**

Tese de Doutorado em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Maria Carneiro Costa e Silva

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, / /2019

Nome completo: Patrícia Carla de Macêdo Chagas Faria

Assinatura: *Patrícia Carla de M.C. Faria*

Agradecimentos

Não se atravessa um oceano sozinho/a.

Mesmo que se adentre, sozinho, em uma embarcação rumo à aventura do conhecer, há um conjunto de pessoas e acontecimentos que contribuem para que a travessia aconteça.

Às pessoas e instituições envolvidas nessa viagem-investigação, meus sinceros e profundos agradecimentos:

Ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, especialmente, aos gestores reitores e colegas da Pró-reitora de Pesquisa e Inovação que propiciaram o convênio de doutoramento do qual emergiu nosso estudo.

À estimada Orientadora, Profa. Dra. Ana Maria Costa e Silva, um farol a me guiar nesse oceano, sempre com atenção, disponibilidade, orientações preciosas. Grata por haver velejado em sua companhia. Uma aprendizagem ímpar que levarei para outros mares.

À Universidade do Minho e aos professores do Instituto de Educação que fizeram parte da trajetória formativa, especialmente, Prof. Dr. Bento Silva pela hospitalidade na travessia.

Aos estudantes licenciandos dos Cursos de Biologia do Campus Macau; dos Cursos de Matemática, Física, Geografia e Espanhol, do Campus Natal Central. A vocês, que atravessaram comigo e com suas narrativas como leme. Gratidão imensa! O destino do oceano do Ser Professor existe porque vocês existem.

Aos colegas docentes do IFRN, Professores Jefferson Barbosa, Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto, Andrea Gabriel Francelino Rodrigues, Maria Luiza de Medeiros Galvão, Geraldo Felipe de Souza Filho e Viviane Souza, que disponibilizaram momentos e turmas de estudantes para que as narrativas se fizessem velejar na investigação.

Aos prezados/as colegas do Campus EaD, gestores e professores, que apoiaram e compreenderam a necessidade de afastamentos provisórios das atividades profissionais. Aos colegas que compõem o grupo docente de Educação e Sociedade, pelo apoio.

Aos colegas de doutorado do estimado grupo Braccara, pelo compartilhamento de experiências, apoio mútuo, troca de textos e ideias que foram como velas para singrarmos os mares das nossas conquistas.

A amigas e amigos queridos que me acompanharam e sempre torceram para a concretização de sonhos.

A Mariana Carvalho que, com ouvidos e falas de conchas e búzios, com amparo e atenção, tanto contribuiu para ajustar as cartas de navegação.

A minha família, porto principal e estrelas guias. A meus pai, mãe e irmãos, meu principal porto onde a gente sempre ancora e retorna quando atravessa o destino ou quando o destino aperta.

A meu companheiro, Américo Júnior, também porto e âncora, que tanto me apoiou e incentivou no dialético cais do amor e da cumplicidade.

Interfaces Curriculares da Didática nos Cursos de Licenciatura do IFRN: conhecimentos, sentidos e identidade profissional

Resumo

O presente estudo contempla o campo da Didática em interface de saberes e sentidos com os campos da formação inicial de professores, do currículo nos cursos de licenciaturas e da identidade profissional quanto à aprendizagem e construção da profissão docente. Tratamos, especificamente, de conhecer os sentidos da disciplina de Didática, atribuídos pelos estudantes dos cursos de Licenciatura do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, na construção de conhecimentos sobre a docência, a fim de compreender o que pensam sobre o que é ser professor. Considerando a área de Didática o nosso eixo de atuação profissional na referida instituição, elegemos problematizar, analisar e investigar como é apropriada por nossos estudantes. Outrossim, como componente curricular das licenciaturas, a disciplina de Didática se constitui como relevante referência formativa, haja vista os conceitos que aborda para a formação e prática docente e seus diversos mares de conhecimentos sobre o ensino, o ofício de ensinar. Assim, o estudo se ancorou para fundamentação teórica e discussão de literatura em produções brasileiras, portuguesas e de outros países americanos e europeus as quais compõem os quadros epistemológicos em evidência. Para o desenvolvimento da investigação e recolha de dados, visando conhecer as apropriações e sentidos dos discentes licenciandos, o método de investigação é de natureza qualitativa, tendo, nas narrativas escritas, a principal metodologia. Quarenta e três estudantes dos cursos de Biologia, Matemática, Geografia, Física e Espanhol participaram do estudo, produziram narrativas escritas com base nas pistas de investigação que lhes foram facultadas. Os dados narrativos nos possibilitaram obter macro-categorias de análise, tais como: 1) os sentidos da Didática; 2) interfaces, contributos curriculares e extracurriculares da didática, currículo e formação inicial; 3) projeto e identidade profissional. Os resultados demonstram significativas internalizações sobre repertório teórico dos conceitos primordiais da disciplina de Didática, sobre teóricos e autores marcantes do campo didático, sobretudo, conhecimentos da prática pedagógica do professor, de instrumentos de trabalho como metodologia e planejamentos de ensino. Ademais, destacam também relações com o currículo, com demais disciplinas do curso, experiências didáticas vivenciadas em estágios, programas, pesquisas, em outros ambientes educativos, além das escolas. As narrativas apontam que os estudantes têm uma percepção muito positiva da Didática, contextualizam sua importância na formação, assim como também compreendem a complexidade que envolve a profissão. Nessa perspectiva, apreendemos que, para os licenciandos, SER PROFESSOR se localiza nesse limiar de diversidade e complexidade em mares com águas ora agitadas, ora estáveis, ora turbulentas que banham a identidade profissional. A Didática participa, nesse movimento, sendo, ao mesmo tempo, mar que desemboca no oceano do ser professor e porto de saberes e práticas que fornecem subsídios à imensa travessia oceânica que é a profissão docente.

Palavras-chave: Didática. Formação inicial. Identidade profissional. Currículo das licenciaturas. Narrativas.

Curricular Interfaces of Didactics in Undergraduate Teaching Courses in IFRN: knowledge, meanings and professional identity

Abstract

This study covers the field of Didactics in interface of knowledge and meanings with the fields of the initial training of teachers, the curriculum in undergraduate teaching courses and the professional identity as the learning and construction of the teaching profession. We tried to, specifically, know the meanings of the subject Didactics, assigned by the students of the undergraduate teaching courses at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, in the construction of knowledge about teaching, in order to understand what they think about what it is like to be a teacher. Considering that the area of Didactics is our axis of professional performance in the aforementioned institution, we have chosen to discuss, analyze and investigate how suitable it is for our students. In addition, as a curriculum component of the undergraduate courses, the Didactics subject is a training relevant reference because it addresses the concepts of training and teaching practice and its various seas of knowledge about teaching, the act of teaching. Therefore, the study is anchored in the theoretical foundation and discussion of literature in Brazilian, Portuguese productions and from other American and European countries which form the epistemological framework in evidence. For the development of the research and data collection, in order to know the appropriations and meanings of undergraduate students, the method of research is of the qualitative nature, having, in the written narratives, the main methodology. Forty-three students of Biology, Mathematics, Geography, Physics, and Spanish participated in this study, produced written narratives based on the clues of investigation which were given to them. The narrative data allowed us to obtain macro-categories of analysis, such as: 1) the meanings of Didactics; 2) interfaces, curricular and extracurricular contributions of Didactics, curriculum and initial training; 3) project and professional identity. The results showed significant internalizations about the theoretical repertoire of the primordial concepts of the discipline of Didactics, about the remarkable theoreticians and authors on the Didactics field, especially, knowledge of the pedagogical practice of the teacher, of the work instruments as methodology and teaching plans. In addition, it is also highlighted the relations with the curriculum, with other disciplines of the course, teaching experiences experienced in the internships, researches, programs, in other educational settings, besides the schools. The narratives show that the students have a very positive perception of Didactics, contextualize its importance on training, as well as also understand the complexity that surrounds the profession. In this perspective, we learned that, to the students, TO BE a TEACHER lies in this diversity and complexity threshold in seas with water which is sometimes agitated, sometimes stable, sometimes turbulent which bathe the professional identity. The Didactics participates, in this movement, being, at the same time, sea that flows into the ocean of being a teacher and the harbor of knowledge and practices that provides subsidies to the huge ocean crossing that is the teaching profession.

Key words: Didactics. Initial formation. Professional identity. Undergraduate curricula. Narratives.

Índice

Agradecimentos.....	V
Resumo	vii
Abstract	ix
Lista de figuras.....	xiii
Lista de quadros.....	xiii
Lista de siglas	xiii
Lista de tabelas	xiii
Introdução - Navegando pelo oceano do ser professor: apresentando a viagem e suas interfaces	15
Capítulo I – Cartas de navegação: metodologia da investigação.....	23
1.1 Cartografia da viagem: primeiras notas	25
1.2 Leme da investigação: as narrativas como método de produção de sentidos na educação.....	25
1.3 Mapas e cartas de navegação: narrativas escritas de licenciandos do IFRN.....	32
1.4 Tripulação/viajantes da travessia: apresentando os colaboradores da investigação	35
1.5 Instrumentos de bordo e rotas percorridas: procedimentos de coleta dos dados.....	37
1.6 Lunetas e bússolas a bordo: a construção da análise dos dados.....	38
Capítulo II – Rumo ao oceano: os sentidos da didática para estudantes de licenciaturas do IFRN	45
2.1 Da foz aos primeiros mares... Sentidos precursores da Didática	47
2.2 Bússolas norteadoras dos sentidos: conhecimentos e saberes da Didática.....	56
2.2.1 Bússola dos conhecimentos teórico-científicos	60
2.2.2 Bússola dos métodos e técnicas de ensino	74
2.2.3 Bússola dos saberes da profissão e da identidade docente.....	80
Capítulo III – Interfaces de mares na formação inicial: contributos curriculares e extracurriculares da didática	91
3.1 Grandes mares e portos em convergência: Didática, Currículo e Formação Inicial	93
3.2 O mar didático no mar curricular e vice versa: contributos de outros componentes curriculares das licenciaturas	102
3.3 Mares da organização curricular institucional: diretrizes do IFRN	109
3.4 Velas e rotas (inter) disciplinares: mapas desenhados pelos estudantes-marinheiros.....	114

3.5	Outros ventos e outros mapas formativos: experiências e contributos extracurriculares	120
Capítulo IV – Devir docente como terra à vista: projeto profissional e construção de identidades na formação inicial.....		131
4.1	Pontos de partida para a viagem-formação: aspectos biográficos, razões e motivações para cursar Licenciatura	133
4.2	De âncoras e portos: lançando antecipações sobre a docência e o projeto profissional	147
4.3	Os viajantes nos espelhos da travessia: a construção da identidade profissional na formação inicial	159
Capítulo V – Redes de sínteses e pescas no oceano do ser professor/a.....		177
Conclusão - Oceano de ser professor e o porto da didática: considerações finais sobre uma viagem que não cessa.....		189
Referências.....		199
Apêndices.....		213
	Apêndice 1 – Ficha de caracterização do estudante participante	215
	Apêndice 2 – Termo de consentimento.....	217
	Apêndice 3 – Guia das pistas da narrativa	219
	Apêndice 4 – Codificação final das categorias e subcategorias	221
	Apêndice 5 – Planejamento e organiza	223
	Apêndice 6 – Categoria 1 - Narrativas e unidades de sentido	261
	Apêndice 7 – Categoria 2 - Narrativas e unidades de sentido	269
	Apêndice 8 – Categoria 3 - Narrativas e unidades de sentido	287

Lista de figuras

Figura 1: Núcleos curriculares dos PPCs das Licenciaturas	111
Figura 2: Rede de constituição da identidade docente	174
Figura 3: Rede de sínteses de sentidos e conhecimentos	187

Lista de quadros

Quadro 1: Quadro de organização, distribuição e codificação de categorias e subcategorias	42
Quadro 2: Quadro de síntese de saberes profissionais da docência	87
Quadro 3: Síntese da categoria de análise 1 e suas subcategorias	181
Quadro 4: Síntese das categorias e subcategorias 2	182
Quadro 5: Síntese da categoria de análise 3 e suas subcategorias	183

Lista de siglas

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

PIBID –Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC – Plano Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político-Pedagógico

MEC – Ministério da Educação

Lista de tabelas

Tabela 1: Quantidade de participantes da investigação por curso	36
Tabela 2: Quantidade de estudantes por sexo	36
Tabela 3: Faixa etária dos participantes	36

Introdução - Navegando pelo oceano do ser professor: apresentando a viagem e suas interfaces

“Encosto o ouvido ao mar para ouvir o barulho dos búzios.”
Afonso Cruz (2015, p. 77)

O estudo que ora apresentamos se expressa como uma travessia literal de mar e oceano.

Partimos, simultaneamente, do uso conceitual e metafórico da palavra oceano e de alguns elementos semânticos que cercam esse termo para lançarmos mãos e velas numa imagem que traduz o universo da tese que apresentamos agora.

Tese que é fruto de uma parceria interinstitucional que enlaçou países, Portugal e Brasil; cidades, Braga e Natal; instituições, Universidade do Minho e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Países, cidades e instituições parceiras unidas, geograficamente, por um oceano.

A investigação descrita aqui nasce do âmbito de um convênio firmado entre as referidas instituições, no ano de 2012, para qualificar, academicamente, em programa de doutoramento, servidores do IFRN¹.

Neste ensejo, oceano foi palavra escolhida também para traduzir, metaforicamente, a representação do nosso campo de investigação, bem como o contexto que o permeia.

O oceano retratado no trabalho nos remete ao SER PROFESSOR, ao oceano da DOCÊNCIA, destaca as complexas e múltiplas dimensões que configuram a docência, abordada aqui pelas contribuições da disciplina de DIDÁTICA para a compreensão e constituição desse ofício pelos discentes licenciandos do IFRN.

Esse é um oceano vasto e diverso que envolve, além do campo da Didática, questões formativas e curriculares nos cursos de licenciatura, as quais promovem interfaces de aspectos que perpassam o tema estudado. A essas questões debruçamos nosso olhar e nos reunimos para realizar a viagem, a travessia oceânica da investigação.

Deste modo, tratamos no estudo de questões e objetivos relacionados à **Didática** como componente curricular/disciplina dos cursos de Licenciatura e suas interfaces com o currículo, a formação inicial e a construção da identidade profissional no que tange à constituição da profissão docente.

¹ A partir deste momento do texto, pela necessidade da repetição do uso, empregaremos a sigla IFRN para nos referirmos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Na perspectiva de alcançar e percorrer o oceano pretendido, temos como objetivo geral da investigação:

- Conhecer os sentidos da disciplina de Didática, atribuídos pelos estudantes dos cursos de Licenciatura do IFRN, na construção de conhecimentos sobre a docência, a fim de compreender o que pensam sobre o que é ser professor.

Em face do propósito geral, os objetivos específicos visam:

- Analisar quais conteúdos de maior destaque apreendidos pelos estudantes na disciplina de Didática e os impactos destes para a apropriação da docência.
- Identificar conhecimentos curriculares e formativos que estabelecem interfaces com o campo epistemológico da Didática, expressados pelos licenciandos.
- Refletir sobre os saberes e sentidos relativos à construção do projeto profissional dos estudantes, futuros docentes.
- Identificar saberes pertinentes ao processo de construção da identidade profissional docente desde a formação inicial.

A viagem-navegação seguida pelo presente trabalho percorreu cada objetivo antes enunciados, norteando os capítulos do texto com as relações demandadas entre os objetivos e os dados encontrados no trabalho empírico envolvendo os sujeitos que participaram do estudo.

Assim, contemplamos, enfaticamente, em nossa investigação, a compreensão que o discente licenciando do IFRN extrai a respeito dos elementos que constituem o ser docente, com base na Didática.

A origem da viagem/temática de tese se encontra, primordialmente, na nossa prática como docente da área de conhecimento em evidência, ou seja, a Didática, e se entrelaça, principalmente, pelas reflexões construídas ao longo do nosso percurso e experiências profissionais nos cursos de Licenciatura e no campo da formação de professores.

A motivação para o estudo surgiu de reflexões e questionamentos visando aprimorar o ensino de Didática mediado por nossa prática profissional, além de contribuir para a melhor apreensão e significação dos conhecimentos por parte dos nossos estudantes.

Ademais, justificamos nossas reflexões pelas inúmeras indagações discentes ouvidas no trajeto profissional quanto a exercer ou não a profissão docente, quanto aos desafios iminentes da profissão, quanto ao devir profissional.

Tais indagações são permeadas por paradoxos que fazem com que os estudantes admirem, estranhem e rejeitem a docência, resultando, assim, uma imagem identitária já fragmentada desde os primórdios de sua formação.

Esses pontos sempre nos causaram preocupação no que tange ao alcance da nossa mediação diante dos estudantes sobre possibilitar (re) encantamento e noções positivas de pertencimento profissional.

Como docente de Didática, entendemos que um dos pontos principais do nosso papel socioprofissional é embasar e propiciar sentidos aos licenciandos tanto da complexidade do ofício docente, bem como da beleza e dos valores de uma das profissões mais relevantes da sociedade.

No delineamento do tema de investigação, fomos questionando: O que os licenciandos do IFRN internalizam e passam a imprimir sentido sobre a área de Didática, tendo em vista a construção da profissão docente? Quais conhecimentos, saberes, concepções sobre o ensinar e sobre o ser professor estão presentes no pensamento do aluno? Como a Didática pode contribuir para a construção de um projeto profissional do devir docente, desde a formação inicial?

Qual a importância dos conhecimentos didáticos na identidade docente? Qual o lugar e impacto que a Didática promove na internalização da profissão docente? Quais relações formativas e curriculares participam da Didática, uma vez que é uma disciplina em interface com demais componentes do contexto da formação inicial de professores? Quais elementos identitários da docência constam na formação inicial e qual o impacto da didática neste processo de construção de identidade(s) docentes?

As questões acima elencadas constituíram o porto de partida da problematização e sinalizaram a delimitação dos objetivos da pesquisa.

Todavia, nossa ênfase, nossa travessia parte dos sentidos, das significações, das apropriações que o sujeito-aluno-licenciando do IFRN produziu sobre os conhecimentos e saberes da didática.

A Didática, como campo do conhecimento, se insere na área das Ciências da Educação, considerada uma área da ciência pedagógica e uma das principais disciplinas dos currículos de cursos superiores de formação de professores no Brasil, histórica e epistemologicamente compreendida, como a disciplina que ensina a ensinar.

É um campo abrangente de conteúdos que envolve relações e dimensões polissêmicas² de saberes psicológicos, sociológicos, políticos e históricos da Educação, conforme expressado por Libâneo (2013b, p. 53): “a didática necessita de outros campos de conhecimento, uma vez que o ensino é uma prática social, portanto, impregnada de várias dimensões: a social, a cultural, a política, a psicológica, a biológica, etc.”

Contudo, em meio às interfaces subjacentes a esse campo, a matriz de conhecimentos da didática é o processo de ensino e suas relações com a aprendizagem, uma vez que:

a didática, assim, realiza objetivos e modos de intervenção pedagógicos em situações específicas de ensino e aprendizagem. Tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação de experiências humanas social e historicamente desenvolvidas. (Libâneo, 2013b, p. 39)

À apropriação de experiências humanas exposto na citação acima que vem a ser assegurado na mediação docente, pomos em relevo a principal questão trazida por nosso estudo, como apresentamos anteriormente, que são os sentidos dos estudantes licenciandos do IFRN apropriados e internalizados da Didática.

Nas perspectivas em que Libâneo³ (2013b) situa a Didática, tendo como base as condições e meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, encontra-se o entendimento e preparação para o exercício da docência, do ser docente/professor, na medida

² Segundo Cordeiro (2009, p.21), apesar da Didática se voltar para o ensino e sua intencionalidade, “a sua definição não é de fácil consenso.” Isso se dá pelo fenômeno complexo que é o processo de ensino-aprendizagem o qual demanda vários elementos constitutivos. No entanto, um ponto é comum em meio a esta polissemia: a Didática trata do ensino e sua organização. O que para Cordeiro se dá, predominantemente, pela aula. A aula é o lugar onde se dá a aprendizagem e a Didática cumpre seu papel particularizado.

³ José Carlos Libâneo é um dos mais conhecidos e renomados professores brasileiros, representante de vasta publicação de estudos e investigação na área da Didática. É um teórico bastante presente na nossa fundamentação teórica.

em que “tem cabido à Didática a função de propor os melhores meios para tornar possíveis, efetivos e eficientes esse ensino e essa aprendizagem (Cordeiro, 2009, p.33).

Das últimas três décadas para os tempos atuais, temos assistido a ampliação e repercussão de inúmeros estudos, discussões, pesquisas, publicações, tanto nos contextos nacional, bem como internacional, voltadas para os campos da formação profissional docente, do currículo, da identidade profissional, das próprias especificidades do saber didático e da área de Didática nos cursos de licenciaturas.

Essas discussões serão evidenciadas no decorrer do trabalho, juntamente à discussão e análise dos dados construídos na prática da investigação que serão explicados na próxima parte do texto.

Nessa perspectiva, a tese encontra-se organizada em sete partes constituintes, conforme veremos abaixo:

- A presente parte introdutória, que consta de um sucinto preâmbulo para situar o trabalho.
- O Capítulo 1 - **CARTAS DE NAVEGAÇÃO: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO** - apresenta a metodologia de investigação da viagem-pesquisa, constando os procedimentos e instrumentos metodológicos, as etapas realizadas, os participantes do estudo; a organização da análise, das categorias e discussão dos dados.
- O Capítulo 2 - **RUMO AO OCEANO: OS SENTIDOS DA DIDÁTICA PARA ESTUDANTES DE LICENCIATURAS DO IFRN** – trata das primeiras discussões teóricas sobre os sentidos da Didática, juntamente com a primeira categoria de análise.
- O Capítulo 3 – **INTERFACES DE MARES NA FORMAÇÃO INICIAL: CONTRIBUTOS CURRICULARES E EXTRACURRICULARES DA DIDÁTICA** - discute, mais especificamente, as interfaces da Didática com o contexto curricular e da formação inicial no IFRN.

- O capítulo 4 - **DEVIR DOCENTE COMO TERRA À VISTA: PROJETO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL** - aborda discussões em torno do projeto profissional e da construção da identidade docente.
- O capítulo 5 - **REDES DE SÍNTESES E PESCAS NO OCEANO DO SER PROFESSOR/A** - que traz uma síntese sistematizada a partir das categorias emergentes na análise e na discussão dos dados, entrelaçadas a fundamentação teórica que baliza o estudo.
- A última parte do texto - **OCEANO DO SER PROFESSOR E O PORTO DA DIDÁTICA: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE UMA VIAGEM QUE NÃO CESSA** - retrata a conclusão do trabalho, pondo em destaque a retomada dos objetivos do estudo e os principais aspectos construídos pela investigação.

Diante do tema, questões e objetivos do estudo apresentados aqui, prefaciamos, brevemente o contexto de elaboração e execução do nosso estudo-oceano de significações.

Significações que perpassam a profissão e a pesquisa, envolvem coordenadas geográficas e acadêmicas na relevante aliança institucional, firmada no nosso programa de doutoramento.

Com este texto, abrimos nossa carta de navegação, partimos para a viagem rumo ao oceano do ser professor, tendo como marujo as questões da Didática e nós como tripulantes.

Embarcaremos nessas complexas e encantadoras águas. Passaremos por muitos mares, ventos, portos seguros ou não, mas valerá a pena. Vale a compreensão e ressignificação da identidade profissional docente. Vale chegar nas particularidades da essência do Ser-Professor. Avante!

Capítulo I – Cartas de navegação: metodologia da investigação

*“Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar,
O mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Pai, me ensina a olhar! ”*

(Eduardo Galeano, 2002, p.12)

1.1 Cartografia da viagem: primeiras notas

Optamos trazer o pequeno conto de Eduardo Galeano⁴, na abertura do presente capítulo, considerando que o referido texto apresenta símbolos capazes de possibilitar uma relação metafórica com nosso trabalho: mar (oceano) e o aprender a olhar a imensidão do mar.

O método de investigação é aquele que nos ensina a olhar, a interpretar, a analisar, a compreender. Olhar os fenômenos, os conhecimentos, os sujeitos, os contextos, as instituições, os conceitos e sentidos que permeiam o tema em questão.

Olhar, como procedimento essencial à metodologia científica, é construir novas significações aos sentidos investigados.

Mar/oceano é o tema de estudo que mobiliza o investigador-viajante.

Conforme mencionamos na seção da introdução, partimos da palavra oceano para designar a nossa temática referente ao ser professor, mediado pelas significações da Didática⁵.

Nessa perspectiva, ao longo do nosso texto, recorreremos a palavras, além de oceano; como mar/mares, cartografia, porto, viajantes, bússola, velas, âncora, mapas, ventos; para balizar, metaforicamente, os conteúdos narrativos e pressupostos teóricos, os quais se encontram inter-relacionados no nosso trabalho.

Compreendemos, assim, que método, metodologia, dados, categorias, subcategorias e apropriações, encontradas nas narrativas escritas dos discentes, são instrumentos de interpretação na travessia de entendimento das questões levantadas na investigação.

Na navegação do oceano do ser professor, à luz da Didática, criamos maneiras para aprender a olhar. É disso que trataremos a seguir.

1.2 Leme da investigação: as narrativas como método de produção de sentidos na educação

La narrativa es tanto una estructura, como método para recapitular experiencias. (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p.17)

⁴ Texto contido no Livro dos Abraços (2002).

⁵ Ora utilizamos Didática nos referindo à área de conhecimentos da ciência pedagógica, ora empregamos para destaca-la como disciplina dos cursos de formação de professores, como é o caso nesse ensejo.

A citação acima reflete o escopo da orientação metodológica do nosso estudo que se circunscreve na abordagem qualitativa de pesquisa, tendo assumido como leme de navegação-viagem-investigação, a metodologia das **narrativas**, particularmente, de **narrativas escritas**.

As narrativas que guiaram a recolha, análise e discussão dos dados foram desenvolvidas pelos estudantes colaboradores⁶ participantes da investigação.

É uma metodologia cada vez mais presente e crescente nas investigações realizadas no campo das ciências humanas e sociais, tendo sua recorrência se ampliado nos estudos, principalmente, nas duas últimas décadas, atreladas, desse modo, à natureza interpretativa e procedimental que constitui as pesquisas de vertente qualitativa.

Nesse sentido, as narrativas

se inserem numa metodologia de corte hermenêutico que permite conjuntamente dar significado e compreender as dimensões cognitivas, afetivas e de ação. Contar as próprias vivências e ler (no sentido de interpretar) os ditos e feitos das ações a luz das histórias que os agentes narram se converte em uma perspectiva peculiar de investigação. (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p.10)

Os autores acima destacados apontam que as bases teórico-metodológicas que sustenta as narrativas, nas pesquisas em Educação, não se distinguem dos aspectos qualitativos; contêm um enfoque expressivo do uso da linguagem – seja oral ou escrita - para desenvolver, destacadamente, investigações sobre discursos que envolvem temas sobre professorado, docência, ensino.

Os conteúdos da narrativa, a linguagem utilizada e os sentidos subjacentes aos textos narrativos são substratos principais da metodologia.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) preferem utilizar o termo **investigação narrativa ou investigação biográfica-narrativa na Educação**.

Apoiamo-nos, também, nos escritos de Clandini e Conelly (2011) que denominam esse tipo de metodologia como **pesquisa narrativa**.

A origem, influências e bases dos aspectos qualitativos⁷ nas investigações com narrativas remetem, em geral, à importância empregada ao caráter de interpretação dos discursos e pensamentos dos indivíduos em análise.

⁶ Em seção posterior, do presente capítulo, caracterizamos os estudantes, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, bem como os procedimentos de recolha de dados.

O trabalho interpretativo realizado pelo investigador ao se debruçar sobre as narrativas, advém de métodos que têm sua gênese nos paradigmas da fenomenologia, na hermenêutica, na etnografia, na etnossociologia.

Para fundamentação e interlocução teórico-metodológica sobre os princípios da abordagem qualitativa, nos baseamos em referências e clássicos desse ramo de estudos como Chizzotti (2014), Amado (2013), Bogdan e Biklen (1994).

Nos cenários epistemológicos das ciências humanas e sociais, se concentram os métodos de recolhas e análises de dados a respeito de processos e fenômenos sociais, sendo as pesquisas em Educação e seus fenômenos um desses.

Reside, nessa esfera, uma nova abordagem e compreensão do macrossocial, dos fenômenos e acontecimentos da realidade que se vêem sob o deslocamento do olhar interpelativo para o micro universo dos indivíduos. Desse modo, encontramos a área das práticas educativas como campo profícuo de investigações e estudos.

Parte desse “novo olhar”⁸ também se entrecruza, além da Sociologia e Antropologia, no enquadramento da nova história, da história das mentalidades, da história do cotidiano, das investigações de raiz etnometodológica que se expandiram, acentuadamente, nas últimas três décadas.

No que se refere aos constructos desses cenários, Berteaux (2010) enfatiza o campo epistemológico no qual se gerou a narrativa, que é o campo das pesquisas etnossociológicas.

O termo “narrativa”, no campo da pesquisa⁹, é proveniente de “historias de vida”¹⁰, utilizadas nas abordagens metodológicas que surgiram como técnica de coleta de dados e passaram a ser desenvolvidas, consideravelmente, nas investigações de cunho social e qualitativo.

⁷ Nosso recorte metodológico evidencia as narrativas no contexto dos estudos qualitativos, no entanto, em virtude da expressiva quantidade de produções a respeito, exclusivamente da abordagem qualitativa, optamos não nos deter nos elementos e características dessa abordagem, mas faremos as contextualizações da mesma tendo a narrativa como cerne de discussão do método qualitativo.

⁸ Não tão novo assim quando localizamos sua gênese nos constructos teóricos e metodológicos, evocados e fundamentados pelos movimentos paradigmáticos da Escola de Chicago em meados do século XX.

⁹ Enfatizamos que o campo particular que inclui nossa experiência é o de investigação pelo fato de as narrativas se inserirem em campos que envolvem desde a literatura, até a comunicação social. Nosso enfoque aqui, repetimos, é o uso de narrativas como método de pesquisa/investigação.

¹⁰ Como discute Berteaux (2010, p.15): “até então, o termo consagrado em ciências sociais era “história de vida”, tradução literal do americano “life history”; mas esse termo apresentava o inconveniente de não distinguir entre a história vivida por uma pessoa e a narrativa que ela poderia fazer de sua vida. Ora, essa distinção é essencial. Em Ciências Sociais, a narrativa de vida resulta de uma forma particular de entrevista, a entrevista narrativa, durante qual um pesquisador (que pode ser um estudante) pede a uma pessoa, então denominada sujeito, que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida.”

Por ter utilizado e desenvolvido trabalhos com narrativas em muitas pesquisas empíricas, Bertaux (2010) ressalta as tênues fronteiras que existem nos métodos e localiza a vertente etnossociológica como matriz epistemológica das narrativas.

As narrativas abordam os fragmentos particulares das realidades sociais e históricas, seus microelementos que se encontram tecidos numa macrorrealidade e tratam de como estes fragmentos implicam fenômenos, internalizados dos mundos sociais ou atividades sociais, ao que o pesquisador também denomina de “categorias de situação”.

As situações particulares, as atividades práticas que os sujeitos realizam implicam em suas trajetórias sociais que podem ser narradas e interpretadas, possibilitando ao que Bertaux (2010, p. 26) diz como ser “possível coletar testemunhos descrevendo “do interior” vários microcosmos e as lógicas de passagem de um para outro. ”

Consideramos importante ressaltar e convém destacar que não se trata, contudo, de contemplar todos os fenômenos sociais circunscritos nas trajetórias sociais que são tão diversos, antes se trata de configurar informações e dados de sujeitos em campo empírico, delimitando um tipo específico de situação particular ou tipo particular de percurso ou contexto, conforme Bertaux (2010, p.28) aponta:

Quando se trata de estudar como alguém se torna enfermeira, professora, educador, caminhoneiro, técnico de informática, construtor ou delinqüente profissional, toxicômano, sem-teto, o que parece dar coerência a tais objetos é eles provem de um mesmo mundo social ou de uma mesma categoria de situação. A perspectiva etnossociológica se aplica apenas a objetos sociais relativamente bem circunscritos, que o emprego das narrativas de vida permite apreender do interior e em suas dimensões temporais.

Não se trata também de individualizar demais¹¹ ou isolar os grupos sociais e seus modos de subjetivação e, sim, explorar, identificar e compreender as nuances do pensamento que quando aprofundado numa narrativa pessoal traz pontos da construção social da subjetividade e do contexto social em que o indivíduo está inserido.

¹¹ Sobre esta questão Goodson (2015, p. 14) comenta: “a ascensão da narrativa de vida acarreta claramente um conjunto de problemas e de possibilidades para o investigador das ciências sociais. Ao analisar o contexto social mais amplo das narrativas de vida, podemos começar a perceber os dilemas do trabalho qualitativo que incide nas narrativas pessoais e nas histórias de vida. A versão do “pessoal” que tem sido construída e trabalhada em alguns países ocidentais é uma versão especial, assente numa visão individualista do que é ser uma pessoa. [...] No entanto, muitas das histórias e narrativas eu temos de professores encaixam sem problemas e sem comentários adicionais nesta versão pessoal do ser e do conhecimento.”

Assim, compreendemos os destaques narrativos apontados por um estudante licenciando na formação inicial ou por um estudante ou professor que, ao narrar e narrar a si mesmo, fala dos contextos profissionais mais amplos também, evidenciando aspectos gerais do fenômeno investigado. E fala (ou escreve), sobretudo, de si, em face nesse fenômeno.

Deparamo-nos, cada vez mais, então, com as histórias de vida, (auto) biografias e narrativas, num período de produções acadêmicas que cientistas sociais, atribuíram destaque ao que os biógrafos e etnógrafos fazem e vem constituindo, historicamente, como “a era das pequenas narrativas.” (Goodson, 2015).

Dessa maneira, ao delimitar a circunscrição tanto do campo, como dos sujeitos sociais partícipes, o objeto de estudo a ser investigado, pela via das narrativas, expressa uma dada categoria de situação.

Delory-Momberger (2008) apresenta um panorama histórico e conceitual das pesquisas nesta abordagem, situando as origens e produção contemporânea das narrativas de formação, bem como aponta desafios para o reconhecimento e consolidação para particularizar um campo específico de produção teórica e de investigação.

A pesquisadora considera o processo biográfico das escritas narrativas extremamente pertinente para as investigações em Educação e nas Ciências Sociais, em geral, e defende a superação dos dualismos entre a individualização subjetiva versus estatuto científico social.¹²

Segundo as perspectivas do método adotado, a produção de narrativas realizada na nossa investigação se insere no quadro das narrativas em Educação, seguindo, também, dimensões específicas de pesquisa sobre a formação docente, conhecimentos e saberes da profissão e identidade profissional.

Entretanto, ressaltamos que apesar de tratar de aspectos que perpassam e constituem a formação inicial, não se caracteriza como narrativa para uso como instrumento formativo, e, sim, uma narrativa de caráter investigativo (Bertaux, 2010; Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001).

¹² Para a autora o caminho da mediação para essa oposição se dá no entendimento de que esses elementos se entrecruzam na biografização das narrativas à medida que “seremos levados ao analisar, em particular, os processos de biografização aos quais os indivíduos, em seus comportamentos e discursos, consciente ou inconscientemente, se entregam durante toda sua existência, como uma atividade constitutiva de seu ser social. Nessa atividade, eles atualizam e incorporam as seqüências, os programas e os modelos biográficos padronizados (currículo escolar, currículo profissional e também roteiros de ação e enredos) dos mundos sociais dos quais participam. Assim entendida, a biografização não é somente um processo sócio-historicamente inscrito, formal e estruturalmente determinado; é um processo essencial de socialização e de construção da realidade social.” (Delory-Momberger, 2008, pp. 28-29)

O uso de narrativas como método de pesquisa, nas Ciências da Educação, teve seu desenvolvimento a partir dos anos oitenta e noventa do século passado, tendo como marco importante, o incremento das pesquisas sobre histórias de vida, entrelaçadas aos relatos e registros etnográficos.

As raízes dessa abordagem, como mencionamos anteriormente, remetem-se aos estudos sociológicos, antropológicos e dos métodos de recolha de dados no campo empírico tendo também como base os registros de diários de campo do investigador e os registros ou depoimentos de fonte oral.

Na realidade do campo educacional brasileiro, esse método vem encontrando terreno fértil para se expandir e fortalecer a partir de trabalhos realizados principalmente sobre a formação de professores. (Souza, 2008; Sousa & Cabral, 2015).

Colocar no cerne das questões e reflexões a fala ou a escrita do outro corrobora o potencial das dimensões biográficas que o método sustenta.

Dessa maneira, estudos nessa perspectiva teórico-metodológica vêm se consolidando em grupos de pesquisa no contexto acadêmico brasileiro, perpassando uma variedade de instrumentos e procedimentos de investigação narrativa com diários, cartas, portfólios, memoriais, cadernos antigos, registros escritos e orais, entre outras modalidades textuais e documentos diversos.

Passegi (2011, p. 380) situa o aumento e desenvolvimento desses estudos no Brasil, assinalando que

podemos admitir que, a partir dos anos 2000, observa-se, nos estudos pós-graduados, no Brasil, o fortalecimento da pesquisa (auto) biográfica em Educação. A potencialidade das pesquisas com fontes (auto) biográficas vincula-se ao movimento biográfico no Brasil no contexto da expansão das pesquisas na área educacional (SOUZA; SOUSA; CATANI, 2008), seja no âmbito da História da Educação, da didática e formação de professores, bem como em outras áreas que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação.

A consolidação desse campo contribui, portanto, para o incremento das discussões conceituais, para a reafirmação do potencial do método de investigação nas ciências educativas, implicando, nesse sentido, a ressignificação e a (re) construção teórico-metodológica que fundamenta essa abordagem.

Delory-Momberger (2008, p. 29) reforça que “individualização e socialização são as duas faces indissociáveis da atividade biográfica [...] é nesse quadro de biografização, concebida como

interface entre o indivíduo e o social, que gostaríamos de inscrever nossa reflexão sobre a educação.”

No contexto dessas facetas dinâmicas, entre individualização e internalização de saberes e sentidos construídos socialmente, convivem as possibilidades criativas da “construção de si” e da expressividade das práticas identitárias que podem ser criticizadas numa abordagem reflexiva e até literária, dependendo da proposta a que se destina.

Nesse sentido, o pesquisador retém, também, a objetividade e verificação científica do “material bruto”, ou seja, as falas, depoimentos, discursos e pensamentos dos sujeitos, contidos nas narrativas.

No mosaico de interpretações que emana da metodologia, um fato indubitável diz respeito ao potencial da narrativa em suscitar condições e circunstâncias históricas, sociais, culturais e psicológicas, presentes nas internalizações dos colaboradores dos estudos.

O narrar é impregnado desse movimento o qual não se separa, nas subjetividades, a porção social da porção intrapsicológica, tão próprias da constituição humana.

Esse fato foi abordado por Delory-Momberger (2008, p. 38) quando, assim, se expressa:

Os escritos que fazem a narrativa de vida, em suas múltiplas formas (biografias, autobiografias, diários, correspondências, memórias, etc.) constituem, desse modo, o material privilegiado para se ter acesso à forma como os homens de uma época, de uma cultura, de um grupo social, biografam sua vida.

As narrativas suscitam questões relacionadas a aspectos biográficos e autobiográficos, aspectos peculiares às histórias de vida, denominadas também de narrativas de vida, bem como podem suscitar ideias e significados atribuídos às experiências e vivências dos indivíduos sobre determinadas reflexões solicitadas na narrativa.

Assim, o método narrativo

trata de uma tentativa de levar a pessoa que vive uma situação particular, uma atividade, um acontecimento, a responder à seguinte questão: “mas, no fundo, o que é que se passa?” E de começar assim uma análise interior do que foi experimentado, sentido, observado seletivamente. (Josso, 2004, p. 48)

A produção dos relatos narrativos provoca no sujeito-autor reações variadas quanto às questões de investigação interpeladas. A escrita de si, tal como defendida por Josso (2004) acaba

por sugerir e encaminhar uma autoimersão pessoal numa dinâmica reflexiva e analítica sobre o assunto colocado em pauta.

Essas reações dizem respeito a como e ao que o sujeito vai se posicionar ao narrar, ao narrar-se diante da situação questionada.

Entendemos como narrativa uma experiência expressada como um relato, por outro (como enfoque de investigação), as pautas/formas de construir sentidos, a partir de ações temporais pessoais por meio de descrição e análise de dados biográficos. É uma reconstrução particular da experiência, pelo que mediante a um processo reflexivo, se dá significado ao que aconteceu e ao vivido. (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 20)

Concernente ao nosso estudo, o narrar encontra-se relacionado às internalizações, concepções e significados sobre um dado campo de conhecimentos do currículo da licenciatura, possibilitando-nos adentrar numa diversidade de apresentação de discursos e significações que perpassam a formação inicial de professores.

1.3 Mapas e cartas de navegação: narrativas escritas de licenciandos do IFRN

A narrativa realiza sobre o material indefinido da experiência vivida um trabalho de homogeneização, ordenação e funcionalidade significativa: ela reúne, organiza, tematiza os acontecimentos da existência, dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. (Delory-Momberger, 2008, p.97)

Com licenciandos-escritores o que buscamos é um professor diferente. [...] a luta para nós começa pela escritura. (Saibel & Costa, 2016, p. 96)

Na situação particular que envolve nosso objeto de estudo, já apresentado na introdução do presente trabalho, propomos identificar e compreender os sentidos da didática na formação inicial dos estudantes alunos licenciandos e o que se consubstancia desses sentidos para a construção da identidade profissional docente.

As cartas e mapas de navegação-investigação nos levam ao constituir-se/construir-se professor/a, no âmbito das licenciaturas do IFRN.

Nesse sentido, as narrativas escritas¹³, produzidas pelos estudantes alunos partícipes da investigação foram tomadas por nós como relatos de formação e de experiências com pequenos

¹³ Na seção de apêndices do nosso texto, disponibilizamos trechos e textos narrativos dos estudantes.

recortes (auto) biográficos, com ênfase, sobretudo, no mundo dos sentidos e significações sobre o vivido na formação inicial.

No campo amplo e diverso da pesquisa (auto) biográfica, cujas vertentes se ramificam nas histórias de vida e formação, nos registros autobiográficos e memorialísticos, em diários, cartas, ou seja, em textos em que a memória, os sentidos, as (re) significações e as subjetivações vêm à tona, nossa investigação realiza um recorte metodológico muito específico a partir das narrativas escritas produzidas pelos alunos licenciandos.

Embora o enfoque evidenciado nas pistas das narrativas não verse, predominantemente, sobre minúcias autobiográficas que fazem parte da história de vida de cada sujeito, aqui, a ênfase das narrativas prioriza uma produção discursiva na qual se toma uma forma narrativa sobre o vivido, baseada nos eixos da investigação, suscitando do sujeito que conte sobre o que lhe foi solicitado, suas concepções, suas idéias e percepções, que apresente seus contextos interpessoais e sentidos atribuídos às questões que envolvem o objeto de estudo.

Essa perspectiva traz outras possibilidades de construção narrativa que conforme Bertaux (2010, p. 47) argumenta: “se pretendemos colocar a narrativa de vida a serviço da pesquisa, é necessário concebê-la diferentemente.”

Ademais, o autor argumenta:

Uma narrativa não é um discurso qualquer: é um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real e que, além disso, diferentemente da autobiografia escrita, é improvisado durante uma relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de seu objeto de pesquisa. (Bertaux, 2010, p.89)

Dessa forma, com as concepções e filiação teórico-metodológica, peculiares ao método, propusemos fazer a travessia da investigação, tendo a narrativa escrita como eixo, como leme a serviço da pesquisa.

Em face da profusão de possibilidades do movimento biográfico, faz-se necessário discernir as dimensões que a utilização de narrativas alcança, uma vez que o recorte e a opção, consideradas no uso das narrativas, delimitam as finalidades subjacentes a estas.

Consideramos importante, conforme apontam Bolívar, Domingo e Fernández (2001) clarificar as especificidades das narrativas e, embora sua utilização possa ser complementar e interdependente, a depender dos objetivos envolvidos, convém distinguir suas peculiaridades.¹⁴

Para esses autores, há um triplo sentido que envolve as narrativas e pelo qual se expressam as seguintes dimensões e propósitos: como fenômeno que se investiga; como método de investigação; como proposta de reflexão (auto) biográfica via ações formativas; tendo, por exemplo, o contexto da formação de professores.

Essa tríade de sentidos também é apontada por Bertaux (2010), Delory-Momberger (2014), Souza (2006, 2010), Passegi e Sousa (2011), Goodson (2015), cujas produções e discussões abrangem as várias perspectivas que contextualizam as narrativas.

Saibel e Costa (2016) abordam a escrita de licenciandos nas pesquisas recentes em Educação como uma forma relevante e potente para adentrar o pensamento do futuro docente e compreender as significações construídas.

Os referidos autores questionam, ainda, os *modus operandi* de algumas investigações que possam colocar a coleta de dados de maneira prescritiva¹⁵ ou formal demais, ocasionando um processo menos flexível que demande do sujeito se expressar e se manifestar mais livremente, a partir da proposta investigativa apresentada a ele.

Eles propõem formas diversificadas de abordar narrativas dos estudantes, os quais denominam como “licenciando-escrevente, licenciando-escritor” e argumentam:

Acabamos nos vendo tentados a experimentar modos de operar que coloquem em fuga atravessamentos, encontrando na escritura dispositivos capazes de suscitar novas perguntas diante de uma língua educacional escamosa e saturada de sentidos *prêt-à-porter*. Partimos da perspectiva que escrever não é somente lidar com signos já designados pela cultura e linguagem, mas jogar com estes mesmos signos, ofertando-lhes sentidos outros. (Saibel & Costa, 2016, p. 97)

¹⁴ Sobre as particularidades da utilização das narrativas e a distinção entre outras vertentes biográficas, Bertaux afirma: “A distinção, necessária entre narrativas e histórias de vida, se manifesta principalmente nos objetivos do investigador que insere seu objeto de estudo e questões de pesquisa em um contexto mais amplo, mas que ao mesmo tempo almeja apreender os microsignificados correlacionados ao macrouniverso no qual todos sujeitos históricos e sociais que somos nos inserimos. Não se trata aqui de tentar compreender um indivíduo, mas um fragmento de realidade social-histórica: um objeto social. Essa primazia concedida à dimensão social me levou a desenvolver uma concepção específica, a narrativa de vida como *narrativa de práticas em situação*.” (Bertaux, 2010, p. 60, grifos do autor)

¹⁵ Sobre métodos e metodologias escolhidas, os autores refletem: no universo da formação de professores, em meio a tantos discursos sobre currículo, didática e papel do professor, a tantas ontologias que cristalizam determinados predicados docentes, por vezes temos a sensação de que não restam outras palavras disponíveis na educação (Saibel & Costa, 2016, p. 96).

Na perspectiva de suscitar os sentidos dos estudantes, que é o contexto principal da nossa investigação, colocamos como cerne da coleta de dados a palavra escrita, o discurso e suas significações.

O guia da viagem é a narrativa escrita, e dela, extraímos, hermeneuticamente, interpretações a respeito do que é manifestado-narrado pelo sujeito.

Entendemos que o narrar revela significados, o falar ou o escrito encontra-se impregnado de sentidos e reflexões como Silva (2005, p. 90) destaca:

Contemplar as narrativas no processo de investigação associa-o a uma perspectiva hermenêutica, de interpretação das linguagens e fenomenológica, de apreensão e compreensão dos fenômenos subjetivos explicitados nos discursos dos sujeitos em causa na investigação

Assim, apresentamos, no tópico seguinte, como tivemos acesso aos sentidos sobre a Didática e suas relações com a construção da identidade profissional docente pelos caminhos das narrativas.

1.4 Tripulação/viajantes da travessia: apresentando os colaboradores da investigação

A etapa empírica da investigação foi realizada com a participação de 43 (quarenta e três) estudantes de cursos de licenciatura do IFRN, de dois campi distintos: Campus Macau, localizado no município de Macau, interior do estado; e Campus Natal Central, localizado na capital do estado.

Os cursos foram escolhidos, *a priori*, pelo critério da familiaridade e facilidade em se obter acesso aos discentes, tanto por havermos lecionado em um dos campi e curso que compôs a amostra¹⁶, bem como pela convivência institucional com colegas docentes do outro campus¹⁷ colaborador e pelo fato logístico de localização geográfica, por se tratar de um campus na capital, lugar de moradia da investigadora.

Dessa forma, a distribuição do contexto empírico para pesquisa de campo e coleta de dados entre os participantes do estudo se deu da seguinte maneira, conforme a tabela 1.

¹⁶ Neste caso, nos referimos ao Campus Macau e à Licenciatura de Biologia, lócus em que fomos docente por dois anos e seis meses.

¹⁷ Campus Natal Central.

Tabela 1: Quantidade de participantes da investigação por curso

Curso de licenciatura	Campus	Estudantes colaboradores
Biologia	Macau	08
Espanhol	Natal Central	03
Física	Natal Central	05
Geografia	Natal Central	15
Matemática	Natal Central	12
Total de Estudantes	43	43

Para proceder à caracterização do perfil social dos licenciandos participantes, utilizamos um instrumento¹⁸ de dados, estilo formulário/questionário simples, com alguns itens descritórios solicitados.

Dos quarenta e três discentes/tripulantes da amostra, a maioria foi composta por mulheres, como a tabela 2 descreve:

Tabela 2: Quantidade de estudantes por sexo

Gênero	Participantes
Sexo Masculino	17
Sexo Feminino	26
Total	43

No que se refere à faixa etária dos discentes, a caracterização nos mostra que há maior concentração de jovens nas idades correspondentes entre 18 e 23 anos, seguida da faixa compreendida entre 24 e 29 anos. Vejamos os dados apresentados na tabela 3, a seguir:

Tabela 3: Faixa etária dos participantes

Idade	Quantidade de Estudantes
18-23 anos	28
24-29 anos	12
30-34 anos	02

¹⁸ O referido instrumento conta nos apêndices da tese.

35-45 anos	01
Acima de 45 anos	0
Total	43

O dado relacionado à idade, com maioria de predominância jovem da amostra, é relevante para compreendermos como os estudantes ingressam jovens na modalidade de Ensino Superior e se formam, no contexto de uma licenciatura, muito jovens.

Este dado nos remete ao que os estudos de Diniz-Pereira (2000, 2013, 2015) vêm apontando sobre a configuração sociocultural e motiações quanto às escolhas para exercer o magistério por parte dos jovens licenciandos.

Constatamos que o jovem que ingressa em cursos de licenciaturas plenas considera as oportunidades mais palpáveis para ascenderem nas instituições de Ensino Superior, principalmente, o jovem que reside em cidades e regiões que não apresentam muitas possibilidades de acesso a uma formação universitária.

O contexto do nosso estudo englobou um campus nessa realidade – Campus Macau – onde alguns alunos se deslocam de suas cidades de origem para estudar no IFRN, demandando de nós algumas idas ao referido município para desenvolvimento das ações de investigação. E a maioria dos participantes-tripulação reside na cidade de Natal.

Em suma, tivemos a companhia e colaboração desses 43 estudantes, que nos guiaram nessa instigante travessia rumo ao oceano.

As bagagens de sentidos que apresentaram foram essenciais nesse caminho. Para traça-lo, seguimos algumas rotas que estão discutidas na próxima seção.

1.5 Instrumentos de bordo e rotas percorridas: procedimentos de coleta dos dados

A realização de nossa investigação compreendeu os seguintes momentos de desenvolvimento metodológico:

- 1) Mapeamento dos cursos e estudantes que compuseram a amostra do trabalho de campo.
- 2) Conversa inicial com os estudantes escolhidos para apresentar nosso projeto de investigação e solicitar a adesão dos participantes.

- 3) Agendamento e combinado de cronogramas com datas para elaboração e entrega das narrativas dos estudantes que se disponibilizaram a participar do estudo.
- 4) Período de produção e recebimento dos textos.
- 5) Organização dos materiais recebidos para o processo de análise dos dados.

Dessa forma, o principal instrumento para a aplicação da técnica narrativa foi o texto escrito, seguindo as pistas elaboradas com a finalidade da produção textual.

Para a etapa de coleta de dados, mantivemos contatos prévios com coordenadores dos cursos de licenciatura que compuseram nosso campo empírico e professores que lecionam a disciplina de Didática com a finalidade de expor o contexto do estudo e solicitar adesão dos sujeitos

As pistas narrativas¹⁹ foram elaboradas com base nas questões de tese, e nos objetivos do estudo. A consonância destes elementos gerou os apontamentos, as diretrizes narrativas que constaram no roteiro solicitado aos estudantes.

A maioria das narrativas foi produzida em espaços e horários de aulas, agendados previamente e disponibilizados pelos docentes colaboradores, excetuando as recolhas das narrativas dos estudantes do curso de Biologia, que nos foram enviadas pelo docente colaborador e por envio online de alguns licenciandos do Campus Macau.

Consideramos realizar a etapa de envio das narrativas, por parte dos discentes, totalmente de modo on-line, porém, tivemos o receio de não obter o retorno favorável, mediante os percalços e compromissos do cotidiano.

Desse modo, demos preferência a fazer um cronograma específico de produção das narrativas com cada turma de estudantes que participou, o que tornou a experiência mais positiva e construtiva, uma vez que interagimos duas vezes a mais vezes, com os grupos dos estudantes.

1.6 Lunetas e bússolas a bordo: a construção da análise dos dados

Para o desenvolvimento de nossa análise e discussão dos dados, agrupamos os conteúdos, contidos nos textos narrativos, em eixos de interpretação que fizeram emergir as categorias do estudo.

¹⁹ Ressaltamos que o instrumento com as pistas narrativas consta como um dos documentos dos apêndices da tese.

Partimos de uma categoria com maior nível de abrangência, que consiste no eixo principal do nosso tema e questão de investigação – Ser Professor/a - sob a influência dos conhecimentos e apropriações da Didática.

O recorte dos conteúdos foi construído com base em leituras, releituras, observações e distribuição dos discursos narrativos, mesclados às pistas e itens solicitados no guia²⁰ da narrativa, possibilitando-nos exercer processos de análise de conteúdo numa perspectiva interpretativa/compreensiva do material recolhido (Bertaux, 2010; Guerra, 2014).

Dessas observações, registramos, organizando e distribuindo por unidades narrativas e categorias temáticas, de forma que íamos extraindo as repetições, convergências, semelhanças, diferenciação, pontos específicos, peculiares a cada uma das 43 narrativas analisadas.

Para fundamentar e nortear, especificamente, nossos procedimentos de análise dos conteúdos narrativos, nos baseamos em: Bardin²¹ (1995); Bolívar, Domingos e Fernandez (2001); Guerra (2014); L. Passegi (2008); Scholze (2008); Silva (2007a); Bertaux (2010); M. L. Franco (2012); Amado, Costa e Crusoé (2013).

As unidades narrativas representam as unidades de sentidos e significações que vamos encontrando e depurando nos textos narrativos.

As unidades destacam temas e determinadas conceptualizações e vivências que evidenciam eixos de categorias, tendo em vista que:

A unidade narrativa é constituída de vivências e experiências, adquiridas e construídas no decorrer da história de vida do ser humano que cristalizam e se constituem e imagens que são retomadas em situações cotidianas. (Sousa & Cabral, 2015, p. 150)

Desde a escolha do método e metodologia para recolha de dados, nos balizamos em nos apropriar de um processo de análise que fizesse sentido as narrativas escritas. Nessa perspectiva, encontramos no conjunto dos referidos teóricos e investigadores as premissas que embasaram nossas interpretações.

²⁰ Nos apêndices, ao final da tese, apresentamos o roteiro com guia e pistas das narrativas solicitadas aos estudantes. Esse foi o nosso instrumento principal para a recolha de dados.

²¹ Uma referência clássica na área, um cânone das pesquisas qualitativas que fundamentou e fundamenta, ainda, diversos estudos e investigações com abordagem de análise de conteúdo.

Amado (2013) caracteriza e explica conceptualizações sobre análise de conteúdo, a partir dos seguintes pressupostos:

A análise das narrativas poderá encaminhar-se para perspectivas que salientem os conteúdos ou a forma, ou que tenham em conta o seu carácter holístico (o texto e a história de vida como um todo, interpretando-se cada parte em confronto com as restantes), ou as categorias temáticas (temas e categorias de uma análise de conteúdo). A análise de conteúdo permite o confronto e comparação de várias narrativas, ao passo que a análise holística é mais pertinente quando nos debruçamos sobre um relato apenas e intencionalmente tomado em profundidade. (Amado, 2013, p.177)

Em consonância com os apontamentos de Amado (2013, p. 253), então, situamos nosso processo analítico na perspectiva de **análise temática de conteúdo**. O autor apresenta quatro tipos de análise de narrativas que podem ser utilizados de forma única, exclusiva ou mesclada: “1) análise temática; 2) análise estrutural; 3) análise interacional e 4) análise performativa.”

A análise temática de conteúdo é uma das mais empregadas em investigações no campo da Educação, principalmente, em estudos com profissionais em geral, professores e estudantes.

Complementamos à análise temática de conteúdo, o uso de alguns princípios da análise de conteúdo e de semântica propostas, respectivamente, por Bardin (1995) e L. Passegi (2008)²², no tocante as semelhanças conceptuais com análise de conteúdo, ao que diz respeito à organização dos sentidos contidos nos dados.

M. L. Franco (2012) discute que a análise de conteúdo se orienta por alguns métodos, distintos, todavia, complementares entre si, que partem do domínio da Linguística e da Hermenêutica.

São complementares porque, se no campo linguístico do discurso, os elementos em destaque são os aspectos lógico-estéticos e estruturais do texto e no campo hermenêutico é a semântica que está em foco, as interpretações hermenêuticas não excluem os aspectos lógicos e objetivos da análise.

Para M. L. Franco (2012) é essencial que o pesquisador tenha clareza de um sistema e técnicas que o possibilitará extrair unidades de análise e de sentidos que para ela se dividem em: a) unidades de registro; b) unidades de contexto.

²² Fundamentado em autores como Leach, Bauer e Gaskel, Liakopoulos, Myers e Gill (2002), L. Passegi (2008) aponta a análise semântica como síntese e mescla da análise de conteúdo, predominantemente, pela premissa dos significados presentes nos textos analisados.

Nessa perspectiva as unidades de sentido

podem e devem ser combinadas, compartilhadas e inter-relacionadas para garantir a possibilidade de realização de análises e interpretações mais amplas e que levem em conta as variadas instancias de sentido e de significados implícitos nas comunicações orais, escritas ou simbólicas. (M. L. Franco, 2012, p.49)

Assinalamos que esse processo de sistematização de dados é complexo, exigente e bastante reflexivo, uma vez que para realizar os recortes e definições das unidades narrativas, transpondo-os para unidades de categorias temáticas, nós investigadores, imprimimos nessa ação nosso olhar de significação sobre o que os discursos narrativos nos revelam.

A categorização é uma etapa crucial para o trabalho de análise e “consiste no processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (Bardin, citado por Amado, 2013, p. 312).

O primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise. Para isso, há que começar por espartilhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objetivos de estudo, e das hipóteses formulada (caso as haja). (Amado, 2013, p. 313)

Após o processo de categorização, que exige filtrar e sistematizar as unidades de sentido, procedemos com a etapa de codificação, ou seja, a criação de códigos para cada unidade de sentido, exprimindo, assim, as categorias e subcategorias dos dados.

Conforme Amado, Costa e Crusóe (2013, p. 314) destacam

terminada a codificação aproximam-se as unidades de registro a que se atribui o mesmo código. [...] A partir da codificação se poderá passar ao segundo grande objetivo da análise de conteúdo que é elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, avance na interpretação e na eventual teorização. Tudo isto, porém, terá de ser feito num conjunto de fases que devem obedecer a alguma ordem²³ e sistematicidade.

Desse modo, se desenvolve o trabalho hermenêutico/interpretativo de reflexividade do pesquisador.

A esse propósito, Delory-Momberguer (2008, p.60) afirma:

²³ A essa ordem, Bardin (1995) denominava de plano metodológico.

somente posso (re) construir o mundo de vida da narrativa que ouço ou leio, relacionando esse mundo com os meus próprios construtos biográficos e compreendendo-os nas relações de ressonância e inteligibilidade com minha própria experiencial.

Enfatizamos, sobretudo, que para o tipo de narrativa escrita composta no nosso estudo, a qual não é de cunho e produção autobiográfica total (Bertaux, 2010; Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001), o foco foi o desenvolvimento do pensamento do estudante, narrando suas experiências e apropriações acerca dos pontos de provocação para a escrita do texto.

Essa linha narrativa permite que: ao analisar o conjunto de textos, vamos perceber a existência de certas regularidades e serão elas que nos darão os elementos para podermos afirmar como as experiências são vividas, reformuladas e narradas. (Scholze, 2008, p. 91)

Nessa perspectiva, partimos da categoria mor do estudo, que arregimentou as macrocategorias e subcategorias de interpretação.

Organizamos, então, a análise de dados vivenciando as etapas abaixo relacionadas:

Etapa 1 – Mergulho nas narrativas: leitura e releitura dos textos para identificar os elementos centrais a cada pista narrativa.

Etapa 2 – Construção da Unidade Temática: recortes e divisão dos conteúdos por eixos de interpretação.

Etapa 3- Categorização, Codificação e Análise Temática de Conteúdo: designação das categorias.

Etapa 4 –Extração e definição das subcategorias, a partir das ideias-chave e dos sentidos-chave das categorias.

Das referidas etapas emergiram, então, os mapas de categorias que deram origem à codificação global das 43 narrativas (cf. Apêndice). No quadro 1, apresentamos a categorização e sua denominação, após o trabalho de codificação e extração final das unidades de sentido.

Quadro 1: Quadro de organização, distribuição e codificação de categorias e subcategorias

SER PROFESSOR (CATEGORIA CENTRAL MAIOR – EIXO PRINCIPAL) – O OCEANO	
MACROCATEGORIAS	SUBCATEGORIA
1. SENTIDOS DA DIDÁTICA	1.1 Conhecimentos científicos e saberes da Didática
	1.2. Métodos e técnicas de ensino
	1.3 Conhecimentos e saberes da profissão

	1.4 Saberes da identidade profissional docente
2. CONTRIBUTOS CURRICULARES E EXTRACURRICULARES DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO INICIAL	2.1 Interfaces entre didática, currículo e formação inicial
	2.2. Apropriações específicas na formação inicial
	2.3 Disciplinas específicas do curso
	2.4 Outras experiências e contributos curriculares
3. PROJETO E IDENTIDADE PROFISSIONAL	3.1 Razões e motivações para cursar licenciatura
	3.2 Antecipações sobre a docência e projeto profissional
	3.3 Construção da identidade profissional na formação inicial

Concomitante à análise temática de conteúdo dos dados, fomos construindo e redefinindo a interlocução teórica, organizando a revisão de literatura pertinente às unidades de sentido e categorias, cuja sistemática fez emergir, assim, o nosso enquadramento teórico.

Ademais, alinhamos cada capítulo subsequente da tese de modo que tratasse, cada um, do direcionamento teórico-metodológico e se inter-relacionasse com as próprias categorias, numa perspectiva integralizada de discussão.

Nesse sentido, cada capítulo é teórico e analítico-discursivo, simultaneamente.

Construímos, nessa metodologia narrativa, um movimento de bricolagem-navegação, encontrando metáforas para contextualizar as unidades narrativas e categorias/subcategorias, mescladas a discussão teórica que norteia a análise de dados e vice-versa.

Esse foi o processo integral com o qual atravessamos mares e chegamos ao oceano do Ser Professor, conduzidos pela Didática.

Método-metodologia-tripulação-instrumentos-procedimentos-coleta de dados-análise e discussão, todos esses elementos reunidos a navegar, desbravar e aprender a olhar o oceano.

*Sete veredas marítimas
Te darei
Desde as nascentes
Abrir-te-ei enseadas
E ver-te-ei flutuar
Navegas meus caminhos
Conduzido em sete fontes
Dormirás brancas estrelas
Num outro sono de mar*

*Depois, seremos regatas
Em costas sempre esquecidas
Serão teus meus oceanos,
Meus rochedos, meus corais
Os ventos e tempestades
Falar-te-ão de acalantos
Remando os teus verdes braços
As claras águas do mar
Por que gerar mais estradas
Nesses caminhos do mar?*

(Mamede, 2013, p.92)

2.1 Da foz aos primeiros mares... Sentidos precursores da Didática

Os docentes devem procurar todos os caminhos para abrir o intelecto e usá-los com sabedoria.

(Comenius, 2006, p.156)

A didática é o instrumento que potencializa a ação da docência. Considero-a importante na minha formação, pois, com ela, posso melhorar na práxis do ser professor.

(Jota, licenciando do Curso de Geografia do IFRN)

Na abertura deste capítulo, trazemos um trecho dos pensamentos de Comenius e um fragmento da narrativa do estudante licenciando Jota, participe da investigação, para adentrar os sentidos expressados e atribuídos à Didática que configuram o cerne do nosso trabalho.

Aqui, os sentidos espelham e navegam nas narrativas. E as narrativas espelham sentidos que se unem ao enquadramento teórico-epistemológico o qual envolve o tema de estudo em questão, embasando nossas discussões para seguir viagem. Desse modo, se dá o navegar pelo oceano do SER PROFESSOR, atravessando os mares da DIDÁTICA.

Oceano que necessita dos mares para se completar. A reflexão em forma de verso da poeta Zila Mamede, escolhida para epígrafe, “por que gerar mais estradas nesses caminhos do mar?” nos permite responder que é preciso gerar, conhecer, compreender os caminhos/conhecimentos/sentidos do (s) mar (es) da Didática para alcançar o oceano docência.

Com base nesses pensamentos introdutórios, apresentamos, numa perspectiva de prefácio, a gênese dos sentidos da didática remetendo-os a uma foz d’água. Foz que é lugar, que é encontro de águas que desembocam em rios ou mares, no nosso caso, em mar de conhecimentos e significações²⁴.

As semânticas e significações contidas nas concepções sobre o que é a Didática, o pensar sobre, o saber sobre, o dizer sobre, o apropriar-se, o que vem a ser, quais seus sentidos para a docência, para a identidade profissional – elementos esses de realce nos dizeres de Comenius e Jota - estão presentes neste capítulo que ora iniciamos.

²⁴ Significações na perspectiva apontada por Kujawa (2009) que propõe a ampliação do horizonte hermenêutico de refletir sobre os sentidos, localizando-os nos contextos que os produzem. Significações são os sentidos numa etapa cumulativa, posterior ao que foi dito e vivido. São, desse modo, os sentidos refletidos.

Para o desenvolvimento do capítulo, dividimos suas partes por este tópico inicial, trazendo um breve preâmbulo sobre a origem da Didática na Educação Brasileira e seguimos com os demais tópicos apresentando, de forma entrelaçada, o panorama teórico que fundamenta nosso estudo, somado à interpretação e à discussão dos dados da investigação, destacando, assim, as subcategorias da análise que emergiram nas narrativas.²⁵

Os mares dos conhecimentos são revoltos, intensos, por vezes, instáveis, em algumas vezes, calma. Com os mares da Didática não seria diferente, não é diferente. Para se legitimar como área de formação, a Didática percorreu muitas águas.

A origem da Didática no Brasil, como campo específico de conhecimento nos cursos de formação de professores, data da criação dos primeiros cursos superiores com início na década de trinta, mais precisamente, no ano de 1934, no âmbito da organização da primeira universidade brasileira – a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (Veiga, 2008 a).

Este sucinto recorte temporal se imbrica a momentos cruciais do ponto de vista da conjuntura socioeconômica, cultural, política e das novas referências epistemológicas, introduzidas na educação brasileira neste ensejo.

Um contexto de formação com uma base conceitual arraigada na Pedagogia Tradicional, mesclada ao quadro moderno da Escola Nova se instalara nos anos vinte e trinta do século XX, tendo, nessa mescla a configuração de um repertório de saberes e de um currículo²⁶ para a didática que perpassou, influenciou e fundamentou, nas várias décadas seguintes as diretrizes de formação e educação no Brasil.

Grandes movimentos urbanos e acontecimentos sociais que eclodiram, nos referidos anos, promoveram um período fértil de transformações políticas e educacionais, visto com “otimismo pedagógico” por se caracterizar pelo incremento das ofertas de ensino, o início da escolarização e expansão da educação básica e universitária no país.

²⁵ Conforme explicitado no capítulo anterior a esta seção que versa sobre os caminhos metodológicos do nosso estudo.

²⁶ Um currículo tradicional, entendido e praticado, neste contexto, não como artefato cultural, crítico, conforme Silva (2004) conceitua. Este currículo se relaciona com uma didática tradicional também.

Tais transformações fizeram fermentar o surgimento dos cursos superiores para formação de professores²⁷, além da preparação para o Magistério nos antigos Cursos Normais²⁸.

As licenciaturas foram criadas, então, para atender ao ensino de áreas e disciplinas específicas dos níveis de ensino do antigo ginásio do primeiro grau, bem como às disciplinas do antigo segundo grau.²⁹

Na primeira metade do século 20, adotou-se no país o modelo de formação em que as Escolas Normais formavam os professores das primeiras séries, enquanto a Educação Superior formava para os demais ciclos, principalmente os responsáveis pelas especialidades. Nas licenciaturas, vingou o modelo 3+1, isto é, três anos da especialidade mais um de cunho pedagógico. (Abrucio, 2016, p. 12)

Por outro lado, dessa bandeira de otimismo e progresso na educação, vivemos por décadas um forte contexto de ambivalência nestes tempos, vivenciando um dualismo pedagógico que se extremou nas abordagens, ora entre o tradicionalismo, ora entre a racionalidade técnico-instrumental que teve seu auge nos anos sessenta e setenta.

O otimismo pedagógico ou a salvação da educação se deu, predominantemente, no campo discursivo, teórico, criando um fosso entre o acesso à escolaridade e a continuidade dos estudos que levasse a uma devida transformação educacional e social dos sujeitos, oriundos das camadas populares (Saviani, 2003).

O quadro histórico das tendências pedagógicas que aportaram na educação brasileira trouxe, da transição por entre os séculos XVIII, XIX e XX, o avanço dos referenciais do método clássico herbartiano, a retomada e renovação dos pilares de Comenius (precursor da didática moderna), de Jean Jaques Rousseau e outros educadores ilustres da pedagogia moderna, o pioneirismo escolanovista, a inovação teórico-metodológica deweyana, as sementes dos primeiros pilares das pedagogias socioconstrutivistas no Brasil.

No entanto, os citados pressupostos ficaram mais no plano teórico do que nos contextos das práticas educativas vigentes, cujo leme fez perdurar o tradicionalismo pedagógico, manifestado

²⁷ Na época, a oferta principal se dava ainda em modalidade de Bacharelados. As licenciaturas passaram a existir, posteriormente, a partir de cursos como Letras e Filosofia.

²⁸ Curso Normal de Magistério era a denominação na época para a formação de professores em nível de Ensino Médio, antigo nível de segundo grau de ensino no Brasil. A estes professores era destinado ensinar nas primeiras séries do ensino básico, denominados professores/as polivalentes.

²⁹ Atualmente, utilizamos a nomenclatura de Ensino Fundamental. E ao antigo segundo grau, nos referimos como Ensino Médio.

em uma base religiosa versus ensino laico; a divisão para qualidade no ensino na escola pública versus escola privada, ensino elitista versus ensino popular.³⁰

Os mares que banhavam o quadro teórico da didática até mais de metade do século XX no Brasil não dispunham de concepções críticas sobre as inter-relações sociais, estabelecidas no processo de ensino na perspectiva de uma educação e do fazer docente como transformadores das desigualdades da sociedade (Freire, 2006).

Esse fato gerou um movimento de inquietação e ruptura³¹ com as tendências pedagógicas tradicionais e tecnicistas, suscitado por vários educadores, pedagogos, professores da área de Didática³², frutificando o que temos, hoje, como campo da Didática (Candau, 2002, 2008; Castro & Carvalho, 2002; Libâneo, 2013a, 2013b; Oliveira, 2013; Pimenta, 2007b, 2010; Veiga, 2008a)³³.

Antes de prosseguirmos viagem nos mares didáticos contemporâneos, adentrando ao movimento do arranjo epistemológico supramencionado, consideramos necessária uma ressalva histórica anterior a esse tempo para compreendermos conjuntura de gênese mesmo da didática brasileira.

Desse modo, antes de situarmos a formalização da disciplina de Didática como campo de conhecimento curricular nos cursos de formação para futuros docentes no nível superior de ensino, julgamos importante contextualizar sua fonte histórica, o surgimento do ideário teórico que embasou este campo no Brasil.

Esse ideário foi oriundo de uma pedagogia tradicional, base da educação jesuítica que aportou e ancorou³⁴ no país, no século XVI.

A pedagogia jesuítica tinha como baliza o plano de instrução *Ratio Studiorum*, clássico programa, de alicerce escolástico-didático sob a égide de uma cultura universalista, elitista e enciclopédica, centrado em códigos e normas prescritivas sobre o ensino e as técnicas de estudo,

³⁰ Este contexto é explicado por Abrucio (2016, p. 13). A preocupação didática, o saber como ensinar melhor para um conjunto grande de alunos que chegavam à Educação pública, não esteve presente na formação dos professores que entraram no sistema nesse período de massificação educacional.

³¹ “Nessa conjuntura de inquietação e insatisfação, os educadores buscam espaços de troca e de construção de novos conhecimentos que pudessem responder as exigências de um novo contexto político-social, que começava a ser gestado na sociedade brasileira: a reabertura política e o retorno ao regime democrático” (T. T. Silva, 2002, p.188).

³² Os encontros nacionais de Didática e prática de ensino, importante evento na nossa área, nasceram no bojo das inquietações e indagações que adentraram o horizonte crítico na década de 80 no Brasil.

³³ Dentre outros teóricos e educadores que referendamos e recorremos para nossa interlocução no decorrer e desenvolvimento de nossa investigação.

³⁴ Entrelaçando e navegando com nossa metáfora de tese, oriunda por meio de um intenso cruzamento oceânico.

acentuando o papel rigoroso a ser desempenhado pelos mestres a partir do rigor do método, da aula, instituindo, assim, uma tradição formal que postulou os primeiros princípios para os conhecimentos didáticos.

Eram métodos centrados na aula expositiva, memorização, repetição, preleção, arguição de conteúdos, autoritarismo docente, castigos e disputas entre os discentes, com desenvolvimento de técnicas que subsidiavam também as orientações da fé cristã do plano jesuítico para a condução dos mestres professores.

Pertinente à ação pedagógica doutrinária que originou a didática brasileira, Veiga (2008a, p. 41), assim, se expressou:

É assim que o enfoque sobre o papel da Didática, ou melhor, da Metodologia de Ensino como é denominada no código pedagógico dos jesuitas, está centrado no seu caráter meramente formal, tendo por base o intelecto, marcado pela visão essencialista do homem. A metodologia de ensino (Didática) é entendida como um conjunto de regras e normas prescritivas visando a orientação técnica do ensino e do estudo.

Importa-nos destacar que a natureza pedagógica da primeira abordagem curricular³⁵ e didática do Brasil, na perspectiva do *Ratio Studiorum*, refletia, sobremaneira, uma orientação pedagógica conservadora, com forte ênfase para o domínio da técnica de transmissão dos conteúdos, que norteou os conhecimentos da Didática, exclusivamente, por mais de dois séculos, seguindo um embasamento da pedagogia tradicional vigente em que o enfoque do ensino consistia na garantia da transmissão do método de aprender.³⁶

A partir do século XVIII, com o papel político e significativas reformas instituídas pelo então Marquês de Pombal, preocupado com o desenvolvimento das colônias portuguesas, entre elas o Brasil, é que as ideias modernas desembarcam no país implantando reformas no ensino, retirando a obrigatoriedade do ensino cristão.

Ao final do século dezanove, com o então surgimento das Escolas Normais nas antigas províncias brasileiras, o currículo para a formação docente considerava disciplinas pedagógicas

³⁵ Assim podemos dizer, tendo em vista as referências sobre as concepções e tessituras do currículo (Silva, 2004).

³⁶ Desta forma, nos primórdios da educação brasileira, “a didática é compreendida como um conjunto de regras visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente. Essa Didática separa teoria e prática, sendo a prática vista como uma aplicação da teoria, e o ensino como forma de doutrinação.” (Veiga, 2008a, p. 44).

gerais as nomeadas “cadeiras pedagógicas”³⁷, as quais originaram posteriormente, de maneira formal, a disciplina de didática (Veiga, 2008a).

Desse modo, da sua gênese à sua implantação nos cursos superiores, vamos assistindo a transformações de influências teóricas e novos sentidos para o campo epistemológico da Didática.

Retornando à década de trinta do século XX, nos encontramos diante de muitas mudanças que ajudaram a influenciar esse campo. Destacamos algumas como: criação do Ministério da Educação (acoplado ao então Ministério da Saúde Pública); Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, criação do Conselho Nacional de Educação, fundação da primeira Universidade brasileira.³⁸

Além desses marcos, várias reformas e decretos legais como a Reforma Francisco Campos, Reforma Capanema, instituíram mudanças na oferta do ensino privado e público no Brasil.

Essas reformas representam o berço da antiga versão e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgadas, posteriormente, em 1971 e 1996.

Nesse sentido, a formação de professores no Ensino Superior, a licenciatura no Brasil, nasce, originariamente, como preparação para que profissionais pudessem atuar no ensino secundário brasileiro, atual ensino médio, uma vez que os cursos normais do magistério preparavam para o ensino infantil, denominado, nesse período, de ensino de primeiro grau.

A década de 90 foi responsável por um importante incremento para as áreas de didática, currículo e formação de professores, uma vez que, além da formulação da primeira lei no estado democrático, pós-regime ditatorial, ocorreram novas discussões e diretrizes que se estabeleceram aos parâmetros curriculares nacionais para todas as modalidades de ensino, abrangendo os currículos dos cursos de licenciaturas das diversas áreas do conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, bem como legislações posteriores, fortaleceram, por sua vez, o papel dos cursos de pedagogia e das licenciaturas, apostando na suposição de que o aumento do grau de escolaridade traria automaticamente mais qualidade ao corpo docente da Educação Básica. (Pimenta, 2010, p.33)

Esta breve incursão no panorama educacional brasileiro nos permite perceber que a configuração de saberes teóricos da didática possui raízes históricas que, à guisa de nossa

³⁷ As referidas cadeiras (disciplinas) pedagógicas eram designadas como “Métodos e Processos de Ensino, Metodica Pedagógica, Metodica e Pedagogia Teórica e Prática, Pedagogia e Metodologia, Pedagogia e Direção de Escolas.” (Veiga, 2008a, p. 45).

³⁸ Como Veiga (2008a, p.47) aponta: “a origem da Didática, como disciplina dos cursos de formação de professores a nível superior, está vinculada à criação da referida Faculdade, em 1934, sabendo-se que a qualificação do magistério era colocada como ponto central para a renovação do ensino.”

compreensão do seu campo epistemológico, não podem ser dissociadas do contexto originário e da fonte de conhecimentos que o fundou.

Somente com o entendimento histórico dos processos vividos, nesse contexto, podemos compreender os sentidos e destinos da Didática no presente momento. E, ao problematizarmos o conhecimento didático, como objeto de estudo, ressignificamos, assim, a docência e a identidade profissional.

Algumas narrativas da nossa investigação trazem pensamentos com o sentido potente sobre a importância da técnica, do domínio do método.

Percebemos que a presença dessas concepções revela uma preocupação na formação de não perder essa característica em face dos diversos conceitos que adentraram a didática e se relacionam no complexo processo de ensino e aprendizagem.

Em didática aprendi a selecionar métodos para utilizar na minha profissão [...] Didática é uma disciplina que ensina aos licenciandos como devem preparar uma aula, qual a melhor forma de preparar certo material e eu considero isso extremamente importante, é preciso planejar, organizar e se preparar. (Isabela, aluna do curso de Matemática)

Conhecimentos, teorias, metodologia e conceitos que fazem a compreender a importância dessa disciplina para minha formação foi saber que o professor bem formado tem que ter bastante didática. Acredito que um bom professor tem que ter boas metodologias. (Milton, aluno do curso de Geografia)

A associação dos conhecimentos didáticos aos aparatos instrumentais da técnica, dos métodos e metodologias de ensino ainda é bastante vigente nas concepções acerca do trabalho docente tendo em vista o foco da área centralizado no ensino, no ensinar.

Acrescentado ao conjunto das vertentes tradicionais, marcadas acentuadamente pelo lugar das técnicas e metodologias de ensino, se insere uma compreensão mais ampla do ato de ensinar que foi adentrando a história e evolução dos conhecimentos didáticos.

Nesses mares de significados e designações para a Didática, constatamos uma mobilidade, um deslocamento conceitual que faz com que os licenciandos também ressignifiquem os sentidos que atribuem ao manejo das técnicas na perspectiva de situá-las, de modo mais amplo, às competências profissionais dos professores, às relações interpessoais desenvolvidas no contexto de ensino, nas salas de aula, na natureza da área do conhecimento e seus conteúdos curriculares, ou seja, de um fazer que é, de fato, multifacetado.

Dessa maneira, encontramos, nas narrativas, ideias que aproximam, que agregam, que priorizam os aspectos didáticos em sua diversidade, num caleidoscópio de ideias e entendimentos sobre o repertório de conhecimentos da Didática, tais como:

Para mim, a didática é a arte de ensinar. (Amanda, Curso de Matemática)

Na verdade a minha visão de ensino mudou com a disciplina de didática, porque nos ensinou meios que possibilitem a aprendizagem do aluno. (A., Curso de Biologia)

Apreendi que nem sempre a melhor maneira de se ministrar uma aula é apenas transmitindo conhecimentos e que ser professor não é só chegar dentro da sala e dar aula. (Isabela, Curso de Matemática)

As alunas Amanda, A e Isabela, cada uma com seus modos de significar suas concepções sobre a Didática, sinalizam dimensões e maneiras diferentes de se apropriar dos conceitos da área e de enaltecer determinados aspectos subjacentes às práticas pedagógicas.

Em face da conjuntura que foi explanada sobre os cenários institucionais brasileiros, e, em meio ao processo histórico de mudanças sociais e epistemológicas, é que assistimos, décadas depois, a inclusão de novos paradigmas ao campo da Didática.

Vimos acoplados a este campo, conceitos que rediscutiam o fazer docente trazendo as dimensões políticas, éticas, culturais que implicam o trabalho docente e que não podem ficar de fora deste fazer.

Um olhar sobre a história recente da didática no Brasil mostra que, nos últimos 35 anos, este tem sido questionada, sobretudo na década de 80 do século XX, quanto a sua função na formação de educadores e a sua especificidade como área de conhecimento, buscando-se sua identidade. (Martins, 2008, p.17)

Nas novas roupagens identitárias da didática, surge uma nova visão para o processo de ensino. Uma compreensão agora sobre sua complexidade, sobre as variadas dimensões inerentes a esse processo que demandam uma prática docente mais politizada, mais consciente.

Daí, ter surgido no cenário brasileiro a didática crítica. Uma didática que provoca, implica e conclama, enfaticamente, novas identidades profissionais docentes.

Sguarezi (2011) discute, justamente, a necessidade de repensar e fortalecer a área de Didática nos cursos de licenciaturas como forma de reconstruir e reafirmar, com mais clareza, um

corpus de saberes que é visto até, de certa forma, discriminatória³⁹, por alguns discentes e docentes por ser considerado como pedagogizante demais, como se uma licenciatura não necessitasse abordar a constituição pedagógica do ofício docente.

O *corpus* teórico da área vem enfrentando o risco de ser concebido como profuso, disperso ou híbrido demais, em face da quantidade e multiplicidade de elementos que ancoraram na didática contemporânea (Libâneo, 2002, 2012).

Na verdade, são demandas do ensino do agora, demandas para o professor de hoje, nos modelos escolares do hoje. Esse fato traz sinais muito positivos para se construir tanto um ensino da Didática, como ensino nas experiências que os estudantes egressos das licenciaturas vivenciarão (Franco & Pimenta, 2010; Pimenta, Fusari, Almeida & Franco, 2013; Santos, 2010; Veiga & Silva, 2010).

Os mares atuais da didática nasceram da foz de outrora, mas os viajantes somos outros, os conhecimentos são outros, assim como os tempos são outros, sem descartar e desconsiderar os conhecimentos cunhados por um cabedal de saberes que reverberam, obviamente, no nosso fazer, devido à sua importância e ganho histórico.

A tradição é uma base histórica relevante, porém, de forma isolada, não consegue abranger o que é o fazer docente na contemporaneidade e as trajetórias identitárias, envolvidas no processo.

A foz das águas atuais vai desembocar no grande oceano que é o SER PROFESSOR com as contingências vividas pelos sujeitos reais do hoje. E as águas são inúmeras, se misturaram, não concentram mais o saber unicamente, exclusivamente na figura do mestre.

A realidade desse complexo oceano prescinde de reflexões, de consciência crítica e dialética dos licenciandos sobre a Didática, sobre sua formação inicial, sobre o que significa essa profissão a ser exercida, sobre si, expectativas e crenças nessa profissão, sobre o que lhes aponta um tempo futuro do constituir-se docente.

³⁹ A referida autora considera que há um desgaste e um desprestígio da didática nos cursos de formação de professores, mesmo que as mudanças curriculares nas licenciaturas tenham contribuído para a inserção de novos conceitos sobre o ensinar. Segundo a autora, falta harmonização e, ainda superação, sobre a dicotomia teoria-prática e o caráter meramente instrumental sobre o ensinar. “Em suma, é tarefa imprescindível do professor, nos cursos de formação docente, assumir verdadeiramente a decisão de resgatar o papel da Didática como um dos eixos desses cursos [...]” (Longarezi & Puentes, 2011, p. 69).

Nesse caminho, percebemos nas narrativas que os licenciandos identificam as novas nuances e demandas da profissionalidade docente; vimos alguns discursos narrativos que demonstram um caráter reflexivo nos seus pensamentos, que também são mares de sentidos a respeito da didática, que extrapolam o caráter instrucional para relacioná-lo com um fazer compreendido na sua essência dinâmica e plural.

Na busca de compreender melhor essas trilhas, daremos prosseguimento à nossa navegação/viagem ao ser professor avançando, assim, para o tópico seguinte.

2.2 Bússolas norteadoras dos sentidos: conhecimentos e saberes da Didática

A didática ajuda a desenvolver a capacidade crítica dos professores em formação. É uma matéria importante, pois possibilita ao professor se apropriar de todo fazer pedagógico. Destaco Jean Amos Comenius, o pai da Didática, Libâneo, entre outros. (A. Curso de Biologia)

O objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem. (Candau, 2008, p.14)

“A quem interessa que a didática seja bem fundamentada?” (Comenius, 2006, p.37)

Após um breve trajeto pelas fontes históricas e gênese de conhecimentos que constituíram a didática no campo de formação de professores na Educação Brasileira, seguimos nosso atravessamento de mares trazendo neste tópico particularidades dos sentidos e das apropriações dos alunos quanto aos conhecimentos específicos que internalizaram sobre o componente curricular da didática.

Tal qual ocorre nas narrativas, encontramos múltiplas dimensões que expressam conhecimentos e saberes dos licenciandos, específicos a uma apropriação conceitual, referentes a significações do que é inerente ao contexto epistemológico da área.

Filtramos, dos discursos, algumas subcategorias para melhor organizar a análise e a discussão dos dados.

Nessa organização, reunimos também a fundamentação teórica, balizadora dos nossos estudos, cujo entrelaçamento com os dados da investigação nos permitiu definir e subdividir a discussão entre conhecimentos teóricos, científicos, profissionais, relativos à profissionalização e à construção da identidade profissional docente (trazendo à nossa interlocução autores como Candau, 2002, 2008; Farias, 2009; Franco & Pimenta, 2010; Libâneo, 2010, 2013a, 2013b; Pimenta,

2002, 2007a; Ramalho, 2005; Rios, 2010; Veiga, 2008a, entre demais investigadores, referendados no nosso estudo) inerentes ao campo em questão⁴⁰.

As escritas narrativas discentes apontaram conceitos chave, destacaram teóricos, problematizaram aspectos que vivenciaram no trajeto formativo, seja por meio do currículo e/ou de vivências extracurriculares.

Os sentidos revelados reforçam ideias cânones do campo, contendo ricas reflexões que contribuíram substancialmente para o mosaico semântico didático e a ampliação de conhecimentos que tecem interfaces do lugar da didática na formação e no currículo das licenciaturas.⁴¹

Os alunos demonstraram, em sua diversidade de área das licenciaturas que cursam⁴², que conseguem navegar pelos elementos teóricos principais que constituem a didática.

Constatamos que os licenciandos do IFRN foram capazes de internalizar e narrativizar a Didática e seus saberes, imprimindo sentido a saberes essenciais, tão atrelados à natureza da docência que o são.

Didática é um termo muito amplo. Vai desde a ação do professor antes da aula até os resultados obtidos por ele com os alunos. (Luna, Curso de Matemática)

A didática é muito importante, pois ela traz diversas visões de metodologias para a atuação profissional. (Harry Potter, Curso de Física)

Acredito que seja a principal disciplina na formação para a docência, pois é através dela que aprendemos a lidar com as formas de transmitir o conhecimento e as relações em sala de aula. Ela (a didática) seria como o nosso manual de instrução em sala de aula. (Incógnita, Curso de Geografia)

Dos dados das narrativas, brotou um aspecto bastante relevante e pertinente para vislumbrarmos os componentes curriculares e pedagógicos das licenciaturas que é a valorização de conhecimentos pertencentes a um núcleo de disciplinas que, historicamente, vem sendo rechaçado ou diminuído em relação a demais disciplinas; peculiares das áreas, principalmente nos cursos de áreas de Ciências Exatas como, por exemplo, Matemática e Física.

Esse aspecto - de preconceitos ou desvalorização de conhecimentos pedagógicos das Licenciaturas - é algo que os docentes da área pedagógica enfrentam há tempos, como um

⁴⁰ O desenvolvimento, organização e decodificação dos dados, suas categorias e subcategorias de análise estão contemplados no capítulo anterior (Capítulo I) que trata do método e procedimentos da investigação.

⁴¹ Interface esta que é discutida no próximo capítulo de nossa tese.

⁴² Lembramos aqui que os estudantes, participes do estudo, faziam parte dos cursos de Biologia, Física, Matemática, Geografia e Espanhol.

estereótipo que circula determinados discursos, conferindo valores e status negativos ou inferiores a profissão docente (Diniz, 2009; Libâneo, 2013b).

A rejeição por parte dos discentes, certos preconceitos que estão impregnados no senso comum e, ainda, a desvalorização da área pedagógica nas licenciaturas, não necessariamente o curso de Pedagogia em si, é algo recorrente na trajetória da formação de professores (Catani, 2001; Diniz, 2006; Libâneo, 2010, 2011; Pimenta, 2002b).

Na contramão desse pensamento circundante em meio aos estudantes licenciandos e numa perspectiva de ruptura positiva com padrões repetidos e preconceituosos, nos surpreendemos, de maneira extremamente positiva, ao encontrar, nas narrativas, significações afirmativas e construtivas sobre o campo da didática.

Consideramos marcantes, em todas as narrativas, a noção e a manifestação da relevância da didática para a formação e prática docente. Todos os estudantes estabeleceram relações e sentidos desse reconhecimento em sua trajetória na formação inicial.

As críticas apontadas foram contextualizadas numa pertinência de contribuir, de propor e de expressar uma preocupação com a área didática no que pode ser melhorado, seja no currículo, ou na forma como os docentes lecionam e como poderiam dar mais visibilidade a alguns saberes didáticos.

Com o intuito de mencionar os saberes didáticos, optamos por usar, também, a concepção de **saberes**⁴³, concomitante a conhecimentos, para evidenciar uma temática firmada com forte impacto e expansão na área de formação de professores no Brasil, inclusive com raízes originárias a partir dos anos 80 e com grande produção e visibilidade no meio da investigação acadêmica pedagógica nos últimos 30 anos.

Iniciamos, assim, nos anos 2000, com uma forte presença dos saberes docentes na produção epistemológica das Ciências da Educação de maneira que os sentidos sobre os saberes da didática, da docência, do ser professor consistem numa importante categoria de interpretação e um construto teórico das pesquisas educativas em si.

⁴³ Fazemos este adendo sobre o emprego dos saberes tanto para explanar o contexto desta acepção nas categorias, bem como porque seguiremos com a discussão sobre saberes em outros pontos do nosso texto.

Assim, “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e são também, ao mesmo tempo, os saberes deles.” (Tardif, 2002, p. 16).

Recorremos a esse pensamento de Tardif (2002), trazendo para a formação inicial, campo do nosso estudo, um contexto que materializa um projeto formativo e institucionaliza saberes visando ensinar sujeitos a ser professores.

E os estudantes, imersos nesta realidade social, em processo de vir a ser docentes, possuem seus saberes, se aproximam e absorvem outros no percurso, num horizonte dialógico, constituem “saberes deles”, dos alunos das licenciaturas com suas narrativas, histórias e sentidos.

Tardif (2002) reforça a base social e os processos de socialização que emanam da assimilação de produção dos saberes uma vez que os saberes existem em relação. Os saberes da docência representam todo o *corpus* fabricado nas áreas e como os sujeitos significam esse *corpus* em suas experiências práticas e subjetivas, tendo em vista que “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (Tardif, 2002, p. 36)

Na esteira desse enquadramento teórico em profusão, com uma vasta variedade de estudos em torno dele, agregando muitas vozes e definições, se encontram pesquisadores como Clermont Gauthier, Claude Lessard e Maurice Tardiff⁴⁴, alguns dos precursores deste campo com seu ideário de saberes largamente difundidos no cenário acadêmico brasileiro.

Tardif e Lessard (2005) ampliam, também, a discussão dos saberes para particularidades e elementos do trabalho docente chamando a atenção para o lugar dos “microeventos”, dos microconhecimentos, dos saberes provenientes da experiência e das subjetividades docentes as quais são constituídas na interação, internalização e abstração dos conteúdos da formação.

Morosini e Comoru (2009) situam, também, nesse contexto, o princípio filosófico da sabedoria que abrange a mobilização dos saberes e exprime o que o sujeito vai fazer com os saberes que possuem, sendo a sabedoria um além saber já que “mais além do conhecimento está a sabedoria.” (p. 64).

⁴⁴ Entre as inúmeras referências teóricas, estrangeiras, de investigadores que influenciaram bastante o contexto brasileiro, utilizamos como nossa fundamentação os referidos autores, além dos próprios pesquisadores brasileiros que se debruçaram nos estudos a respeito dos saberes docentes.

As autoras expressam também que

o saber engloba conhecimentos, competência e habilidades dos docentes, isto é saber-fazer e saber-ser. Os saberes docentes podem ser caracterizados por um certo sincretismo: o professor, habitualmente, não possui uma só concepção de sua prática, mas várias concepções que utiliza no dia a dia, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana, de sua biografia e de suas necessidades, recursos e limitações. É nesse contexto de construção de saberes docentes ao longo da vida que a dimensão profissional constitui a identidade do professor e se reflete no seu agir diário. (Morosini & Comoru, 2009, p.65)

Nessa sucinta explanação, optamos por designar conhecimentos que abordaram, em termos mais amplos, os sentidos e significações dos alunos, bem como recorreremos à concepção de saberes para designar determinadas particularidades do repertório de conhecimentos didáticos dos participantes do estudo.

Dessa forma, os marinheiros-viajantes-estudantes navegaram nos mares e ondas da formação inicial, para desembocar no oceano do ser professor, com bons ventos e sentidos reflexivos sobre a Didática pelas velas de conhecimentos e saberes.

2.2.1 Bússola dos conhecimentos teórico-científicos

Os fundamentos da Didática na educação brasileira marcaram um ponto de viragem epistemológica com as influências teóricas que motivaram o campo nos idos anos sessenta, setenta e oitenta do século XX, primordialmente, ao repertório problematizador que reverberou das teorias críticas no cenário pedagógico.

Assim, as bússolas da Didática apontam para uma fonte diversa de conhecimentos a respeito do ensino, suas relações com a aprendizagem e com os rudimentos peculiares da sua prática.

Visando a uma orientação pelas bússolas dos sentidos discentes, nos remetemos a uma alusão narrativa clássica, empregada por Libâneo (2010), que envolve as peripécias marítimas de Ulisses.

Libâneo (2010), para discorrer sobre a polissemia do campo didático na contemporaneidade, nos alerta, tal qual Ulisses foi alertado pela deusa Circe, que há necessidade do cuidado na travessia do mar, uma vez que há de se passar pelo canto das sereias para poder alcançar e resgatar Ítaca, onde está seu reino.

Nessa metáfora⁴⁵, a Didática toma a forma de Ítaca, o lugar a ser resgatado, reencontrado; os encantamentos desviantes e a polifonia das trilhas do caminho são os cantos das sereias. E eis que deixa o mar mais agitado, também mais desafiante.

Na travessia dos mares didáticos, novas conceituações dos objetos⁴⁶ de conhecimento da área, discussões advindas das Ciências Humanas e Sociais em sua conjuntura ampla, a incursão e entrada mais específica das análises políticas⁴⁷ nas Ciências da Educação; seja pela sociologia, psicologia, ou filosofia da educação, assim como pelas influências dos estudos da linguagem.

Tudo isso contribuiu, significativamente, para a mudança de paradigmas na didática, que atingiu o auge de seus novos enfoques nos anos 80.

Esse momento charneira reconfigurou o quadro teórico-conceitual da área, uma vez que, apesar da didática não deixar de ser o que era em sua base de atuação, ou seja, não deixou de girar em torno do ENSINO, do ato de ensinar.

Contudo, incorporou-se à sua essência técnico-instrumental, a essência política do ensinar, trazendo, para seu escopo, a dimensão humana, ética, estética (Rios, 2013), a prática pedagógica com seus determinantes, compreendendo a partir de então o PROCESSO DE ENSINO, que é complexo, dinâmico, multifacetado.

Foi um momento profícuo para o contexto pedagógico e para novas ideias que perpassaram a formação de professores no Brasil, o que gerou a produção de um novo patamar, situou-se o conhecimento didático para um outro lugar⁴⁸, expandindo-se, então, das raízes da didática tradicional, de um escolanovismo (que não deu certo como projeto escolar na prática, principalmente nas escolas públicas), e do domínio da didática tecnicista apolítica e neutra.⁴⁹

⁴⁵ A história completa dessa passagem narrativa e o desenvolvimento da discussão de Libâneo encontram-se no texto denominado “O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias.” (Libâneo, 2010, pp. 43-73).

⁴⁶ Utilizamos o termo objetos do conhecimento no sentido científico-epistêmico piagetiano, cuja base de entendimento enfatiza o objeto a ser apropriado e conhecido, intrinsecamente ligado às etapas indissociáveis da aprendizagem.

⁴⁷ Principalmente balizados pelos pressupostos marxistas e suas correlações com a Educação e prática escolar.

⁴⁸ Lugar compreendido aqui como campo e artefato cultural de discurso, lugar como presença expressiva do que faz parte, do que expressa este fazer (Silva, 2004).

⁴⁹ Uma das principais discussões da época, no início dos anos 80, foi desenvolvida numa coletânea organizada por Vera Candau, chamada “A Didática em questão”. Esta obra traz importantes elementos já de ruptura e de inauguração de uma nova didática. Candau afirma que “a análise do papel da didática na formação de educadores tem suscitado uma discussão intensa. Exaltada ou negada, a didática, como reflexão sistemática e busca de alternativas para a os problemas da prática pedagógica, está, certamente, no momento atual, colocada em questão. (Candau, 2008, p.13)

As raízes históricas da Didática e os desdobramentos que esse campo assumiu, desde a sua origem, implica o que Pimenta, Almeida, Fusari e Franco (2013) denominam de ressonâncias e reverberações da Didática, uma vez que ela espelha a realidade do ensino e suas circunstâncias.

O ensino não é estático, a escola não é neutra, os sujeitos são mutantes, a Educação é dinâmica, daí, advém seu caráter polissêmico, político, transformador, que considera, se alimenta, vive das mobilidades de acontecimentos que perpassam o processo de ensino.

Assim,

pode-se dizer que a didática, em sua origem, com Comênio, surge como **instrumento político** para romper com a hegemonia da educação católica medieval. Portanto, já em seu início, ela surge do e no enfrentamento das contradições políticas, éticas e sociais. No processo de ação-reflexão, reflexão-ação, ação-reflexão-ação, a didática vai se constituindo, adquirindo novas configurações, propondo novas perspectivas. (Pimenta, Fusari, Almeida & Franco, 2013, p. 82)

Considerando essas configurações, uma travessia caudalosa e dialética de mar banhou o contexto em que a Didática foi questionada, sendo contestada (Candau, 2008; Veiga, 2008c) porque era urgente uma nova didática, ou “mais do que uma Didática, o que se postula é uma antididática.” (Candau, 2008, p. 22).

A menção a uma antididática vem da crítica à redução do ensino como mero fazer instrucional, desprovido de reflexões sobre o fazer docente, sobre o ser docente. Na verdade, é uma didática pautada numa filosofia de ação dialética (Veiga, 2008c), tendo em vista que as técnicas e os métodos de ensino, a arte de ensinar são perspectivados, dialeticamente, num horizonte em que:

Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. (Candau, 2008, p. 23)

É importante localizarmos os aspectos que contribuíram, também, para a virada conceitual, além do panorama teórico e científico, próprio ao campo didático. O período histórico vivenciado à época, pela sociedade brasileira era de saída do regime político da ditadura militar, onde se viviam as novidades da abertura democrática e uma ampla expressão em vários contextos sociais no Brasil, entre eles, a Educação.

Desse modo, a redemocratização pós anos 60/70 implicou impactos na educação escolar, na organização da profissão docente, na formação de professores, na produção científica da área com variadas produções de eventos, publicação de artigos e livros, incremento nas pesquisas em

Educação, instituição de coletivos, sindicatos e associações docentes para discutirem a profissão, com livre divulgação e circulação das influências teóricas críticas⁵⁰ que ancoraram e que estavam sendo lançadas nos conjuntos teóricos que compõem o ideário do pensamento pedagógico brasileiro (Gadotti, 2001).

Assim, as décadas que se sucederam ao processo de redemocratização política no país (anos 80 e 90) foram muito férteis de debates também para a emancipação e autonomia docente, uma vez que os professores passaram a se organizar melhor e debater sobre o seu fazer, suas condições de trabalho, sobre a profissão e a profissionalização.

Os acontecimentos mais amplos que tangenciavam a educação escolar, os referenciais que vigoravam sinalizavam para a didática, que havia necessidade de redefini-la, repensá-la, “no esforço em busca de uma Didática contextualizada” (Veiga, 2008b, p. 69).

A esse esforço foi incorporado, então, o sentido político, a relevância social da didática, considerando o seu eixo e importância na formação e prática docente, trazendo elementos essenciais que nos foram legados por essa nova conjuntura. A didática passou a ter como eixo a compreensão do que permeia o processo de ensino.

O que envolve o ensino e o que o ultrapassa ao alcançar a aprendizagem dos estudantes, até chegarem à sala de aula, bem como as influências exercidas nos contextos escolar e não escolar, mediante a inter-relação do ensino com a socialização e sociabilidade em que os sujeitos estão imersos vem à tona nessa reflexão sobre o fazer docente e o desenvolvimento do ensino.

Temas como escolarização e lutas pela democratização da sociedade, combate ao fracasso escolar, função social da escola pública democrática, compromisso ético e social dos professores, conteúdos e currículos críticos passaram a configurar o campo epistemológico da didática (Libâneo, 2013a).

Concernente ao novo contexto que entrou em cena no campo da Didática, M. A. Franco (2010) discute aspectos bem pertinentes sobre as especificidades que os conhecimentos teóricos e didáticos constituem em seu caráter de conhecimento científico pedagógico.

⁵⁰ Neste quadro, transitam tanto as teorias crítico-reprodutivistas da escola de pensadores franceses, como da nova sociologia crítica inglesa, bem como do ideário dialógico da educação libertadora de Paulo Freire.

M. A. Franco (2010) defende, para o campo da didática, o imbricamento das teorias pedagógicas que contribuem no desvelamento e entendimento das práticas pedagógicas em sua totalidade.

A Didática trata do ensino, e compreender o ensino exige um exercício reflexivo sobre os saberes e a ação pedagógica docente:

A Didática, revista e ressignificada por pesquisadores brasileiros, foi gradativamente mudando sua perspectiva teórica e fundamentada estudos na direção da superação de sua perspectiva tecnicista, reafirmando a concepção do ensino de seus saberes. [...] Essa ressignificação conceitual da Didática permite-me afirmar que seu objeto passa a ser a prática docente em situação, uma vez que se seu objeto é o ensino, ela deve voltar-se ao estudo das condições de apreensão do ensinado, na perspectiva do aluno, de forma que o exercício que o configura possa ser caracterizado como ensino. (M. A. Franco, 2010, p.91)

A didática nos promoveu uma compreensão do que é ensinar, das fundamentações, nos deu uma orientação em nosso caminho que começamos a seguir sua importância, pois através dela temos condições para entender os sinais que nossos alunos nos dão. (Marcely, Curso de Matemática)

Identificamos, no pensamento de M. A. Franco (2010) e na narrativa de Marcely, um fio de convergência que toma a Didática como propulsora de uma prática docente mais reflexiva, mais fundamentada nos princípios do ensino e, principalmente, mais próxima da indissociável dimensão professor-aluno, dimensão esta que a didática tradicional e a didática tecnicista não contemplavam.

Na sequência, destacamos outros trechos narrativos em que os alunos expressam sentidos na direção de compreender o envolvimento essencial inerente à didática com outras particularidades e demandas do ofício docente:

Na formação de um licenciando a disciplina de didática tem toda a relevância já que é nesse momento que aprendemos a ser professor e nos portar como tal diante dos alunos. Se trata de uma disciplina teórico-prática, teórica porque o professor nos apresentou teorias, referenciais teóricos e diversos autores para termos como base a fim de planejar nossas próprias aulas. E esse foi o momento prático da disciplina, ou seja, colocamos em prática todo o arcabouço teórico estudado ao longo do semestre. (Luana, Curso de Espanhol)

Entre todas as disciplinas, em minha opinião, a mais importante é a didática não só porque ela mostra as técnicas e recursos utilizados no processo de ensino, mas também proporciona um olhar reflexivo para o fazer docente, além do que me fez perceber que o modo de ensinar também sofreu influências no passar do tempo, como no caso das tendências pedagógicas que foram seguidas em todo o mundo. (Esperança, Curso de Biologia)

Além da multidisciplinaridade buscarei também para minhas aulas todos aqueles ensinamentos adquiridos através das aulas de didática, principalmente os referentes a postura construtivista que ao meu ver se enquadra como a melhor teoria a ser trabalhada, pois

desenvolve no aluno a capacidade de raciocinar, trocar conhecimentos, pesquisar e consequentemente aprender de uma forma dinâmica, ativa e, sobretudo, prazerosa. (Maria Luiza, Curso de Biologia)

As licenciandas Luana, Esperança e Maria Luiza destacam elementos relevantes, não somente a respeito de concepções teóricas da didática contemporânea surgidas no bojo de um grande movimento de ressignificação de educadores brasileiros, como também refletem o papel e o lugar de interação que o aluno - futuro professor/a - necessita estabelecer para compreender e assimilar saberes da docência desde a sua formação inicial.

Atualmente, cada vez mais, pesquisadores do campo da didática vêm direcionando seus olhares e seus temas de investigação para as possibilidades e necessidades concretas que a didática pode abarcar sobre seu objeto principal: o processo de ensino em relação, o ensino sendo, se tecendo, se vivendo.

E quem tece o ensino para que se transforme na aprendizagem? (nossa e de outrem?) O/A docente. Para falar de ensino, é necessário falar de docência, dos saberes e conhecimentos que a constituem. Eis a questão central, interconectada na Didática, já problematizada por Paulo Freire desde os anos sessenta, do século XX, e mais claramente explicitada no seu belo tratado sobre o ensinar que é a obra *Pedagogia da Autonomia*.

“Não há docência sem discência”. Gostamos de pensar e dizer que a referida obra em que Freire (2017)⁵¹ discorre sobre “saberes necessários à prática educativa” é um conjunto de grandes pensatas didáticas, é um livro sobre a Didática.

Nessa direção, M. A. Franco (2010), ao se preocupar com a formação docente e com o ensino das teorias didático-pedagógicas na formação inicial, para que não percam suas especificidades epistemológicas, discute contradições e dicotomias no campo teórico para evitar, justamente, o risco de limitar novamente a Didática em extremos conceituais.

Ora se reduz a didática a técnicas aplicadas, ora não pode mais se abordar as metodologias de ensino, uma vez que a dimensão política e sociológica é que devem permear o ensino da didática.

M. A. Franco (2010) questiona, e agora, de que didática se fala no século XXI?

⁵¹ Tomamos aqui a última edição, relançada pela Editora Paz e Terra no ano de 2017. A publicação da primeira edição, que temos e também gostamos de referendar, foi lançada no ano de 1996.

[...] reproduzo a previsão de Frabboni, apud Saviani (2007), de que o século XXI será o século da Didática, eu me pergunto: **de que Didática?** Aquela que vai mais uma vez caminhar na perspectiva da desautorização do sujeito e/ou do aplicacionismo estéril, referendando um ensino acrítico transmitido a grande escala, ou será a Didática que denominamos fundamental e que aqui realço como **uma teoria (crítico-reflexiva) de formação, capaz de empoderar os sujeitos da prática para transformações em suas práticas e em suas circunstâncias?** (p.93, grifo nosso)

Grifamos um trecho que nos chamou a atenção no pensamento de Amélia Franco e que já nos faz ressaltar aqui algumas possíveis respostas a nossa questão de tese sobre os sentidos da Didática para os alunos licenciandos do IFRN.

Quando M. A. Franco (2010) problematiza de que Didática falamos nos espaços-tempos do agora, percebemos nos dados das narrativas que é de uma didática que o licenciando, futuro docente, significa constantemente na formação inicial e vai ressignificar no seu fazer, no andamento da sua identidade docente, no seu engajamento com a profissão.

Ou seja, é do lugar de uma didática significada e ressignificada pelos sujeitos da formação que falamos e refletimos. Uma didática que é, que está sendo e que será, no devir das identidades, uma didática dialógica no sentido freireano de viver a docência e a práxis pedagógica.

Podemos dizer, pelos conteúdos e sentidos que encontramos nas narrativas dos estudantes, que eles conseguem se empoderar,⁵² afirmativamente, dos elementos principais da Didática, dos conhecimentos, dos saberes teóricos e científicos.

Ademais, as narrativas trazem à baila críticas sobre a necessidade que os licenciandos têm de se empoderar, sobretudo, a respeito dos saberes da prática pedagógica, seja por meio dos estágios supervisionados para a docência, seja por experiências extracurriculares, de pesquisa e extensão, as quais discutiremos no capítulo a seguir.

Os excertos narrativos abaixo corroboram os aspectos que destacamos quanto ao entendimento dos estudantes como sujeitos que interpretam as circunstâncias e que envolvem a didática e os seus saberes:

Particularmente, a didática despertou o meu interesse pela docência, pois demonstra que o ser professor é mais que escrever em um quadro e repassar o conteúdo como fomos acostumados a caracterizar essa profissão a partir de nossas experiências, muitas vezes desastrosas, com professores de cunho tradicional. Na verdade, a Didática nos aponta que

⁵² Compreendido como tomar para si a autonomia do pensar, do refletir do agir.

educar acima de tudo é lapidar o conhecimento de forma que o outro compreenda, analise e arquitete para si as informações de modo que estas sejam realmente aprendidas. (Laura, curso de Biologia)

Considero que só a disciplina de didática pode ajudar em alguns pontos negativos na formação do futuro professor. É a didática que vai “espiritualizar”, através de seus instrumentos, que irá formar bem o professor. Nos cursos de licenciatura a didática é ferramenta própria e essencial do processo de ensino. (Milton, Curso de Geografia)

Na licenciatura de Física, temos no currículo a disciplina de Didática, uma disciplina importante na nossa formação, é através dela que iniciaremos conhecer a atuação docente dentro de sala de aula e também fora dela. (João, Curso de Física)

Nesse ponto, entrelaçando as significações de Laura, Milton e João, encontramos uma convergência com as reflexões que M. A. Franco (2010) apresenta numa perspectiva pertinente visando atribuir e compreender os novos sentidos da didática contemporânea que situa o sujeito da docência como capaz de transformar o contexto de ensino em que está circunscrito.

A compreensão da didática é narrada por sujeitos inseridos em determinadas circunstâncias formativas e que dão voz às experiências e a um repertório teórico-acadêmico na formação inicial. Lembramos, com isso, que, para M. A. Franco (2010), a Didática “em vez de considerá-la teoria do ensino, proponho-a como teoria da formação.” (p. 92)⁵³

Para a referida autora, uma “**teoria da formação**” engloba e condiz, sobretudo, com a múltipla teia de saberes teóricos, científicos e pedagógicos da didática que inclui o processo de ensino no entrecruzamento com as apropriações da aprendizagem da docência.

Ela nos alerta que é preciso distinguir as diferenças e pontos em comum do conhecimento pedagógico da didática, assim como discernir e localizar os encontros conceituais da Didática com a própria Pedagogia e demais ciências da educação, evitando incorrer nos modismos pedagógicos, nos clichês e ambiguidades sobre o ensino e a “aparente facilidade” em renovar a Didática.

Não há formas no estilo de receitas, tampouco foram fórmulas mágicas que trouxeram inovação diante das mudanças de paradigmas⁵⁴.

⁵³ “Como teoria da formação, a Didática estará em condições de reverter seu caráter aplicacionista com o qual historicamente conviveu e de oferecer subsídios para a formação dos sujeitos implicados na tarefa de ensinar/formar, fundando-se numa perspectiva crítico-reflexiva que trará possibilidades de reconstruir as condições de trabalho docente. (M. A. Franco, 2010)

⁵⁴ A respeito deste aspecto, a referida autora aponta uma proposta de reflexões em forma de apontamentos para provocar o debate: “a Didática tende a substituir o termo Metodologia; o conceito de Didática está se transformando radicalmente; a Didática tem assumido diferentes configurações como teoria de ensino, como reflexão disciplinar, como organizadora de apropriação de saberes; a Didática tende a se transformar em didática comparada e didática geral [...]” (M. A. Franco, p. 77)

M. A. Franco (2010) reflete, ainda, sobre preceitos que eclodiram fortemente no campo da Didática no início dos anos 2000 e que, também, incorreram num discurso sobre ser “óbvio ou banal” aprender a ser um professor crítico-reflexivo⁵⁵, como se, para se tornar um profissional reflexivo, bastasse divulgar esse termo nas escolas e instituições formativas sem se apropriar de um aprofundamento teórico que o conceito demanda.

Sobre a origem e importância conceitual do professor reflexivo para a área de formação de professores, Pimenta e Ghedin (2005)⁵⁶ apresentam uma rica discussão referente à origem conceitual, contribuindo assim, para compreender sua inter-relação com saberes didáticos.

São apontamentos como esses e a própria inovação da área didática, no contexto atual, que também vem sendo problematizada por Libâneo e Pimenta (2013) no tocante às tecnologias educacionais e abordagem de projetos pedagógicos e novas temáticas que implicam, para a prática docente, outras reflexões e saberes.

Embora não seja foco do nosso trabalho tratar das questões específicas da Pedagogia e das ciências da educação em sua totalidade, ou das convergências e das diferenças do que pertence ao campo da Didática e ao que se refere à amplitude da Pedagogia em si, julgamos necessário mencionar que um campo epistemológico, indissociavelmente, se insere no outro.

Se enraízam de tal modo que os limites de áreas são tênues. Isso ocorre pelo fato de que a Didática é um conjunto, um ramo de conhecimentos que tangem os conteúdos de ensino como ação, atividade e prática deliberada e organizada, bem como a construção do processo de ensinar, fazendo parte, também, do estudo sistemático da Pedagogia, contemplados de forma mais abrangente quanto aos processos educativos⁵⁷ (Haydt, 2006; Libâneo, 2010, 2013a).

Castro (2001) apresenta uma síntese relevante sobre esse imbricamento de áreas:

Considerando-se que a Didática tem como um dos seus propósitos a orientação do ensino, poder-se-ia supor que seria ela apenas a face prática da Pedagogia. Mas a Didática não se

⁵⁵ M. A. Franco (2010) parte das influências da escola teórica francesa, dos anos 80 e 90, trazendo discussões de autores como Houssaye, Develay, Labelle, Demaizière e Debuisson (fontes utilizadas citador por Franco, 2010) dentre outros representantes, para assinalar as diferenças e convergências necessárias entre o campo da Pedagogia e da Didática. A autora também discorre sobre os autores e educadores brasileiros que participaram e participam do movimento da ressignificação da didática para designar o campo atual da Didática. Seu texto a que referimos faz parte de uma coletânea organizada com Selma Pimenta (2010) na relevante e reflexiva obra “Didática: embates contemporâneos”.

⁵⁶ Discussão contida numa série de textos que encontram-se no livro “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito”. Retomamos o enfoque do referido conceito em outros tópicos da tese.

⁵⁷ Para Haydt (2006, p. 13), “a Pedagogia é a reflexão sistemática sobre o ideal da educação e da formação humana. A Didática é o estudo da situação instrucional, isto é, do processo de ensino e aprendizagem, e nesse sentido ela enfatiza a relação professor-aluno. Enquanto a Pedagogia pode ser conceituada como a ciência e a arte da educação, a Didática é definida como a ciência e a arte do ensino.”

confina nas questões pragmáticas, pois, para orientar a ação, tem necessidade de recorrer a reflexão de caráter teórico e à pesquisa científica. Entretanto, encontram-se em seu campo todos os conflitos e todos os progressos das ciências pedagógicas, participando com elas de um destino comum. (p. 31)

Desse modo, buscando ressaltar mais visibilidade e clareza aos conflitos conceituais no campo, reflexões sobre a configuração da Didática, quer como ensino, quer como pesquisa, vem orientando, principalmente no contexto dos anos 2000 até o presente momento, as discussões e estudos trazidos por Franco, Libâneo, Pimenta, Soares, Candau, Oliveira, Martins⁵⁸.

Esses educadores/investigadores brasileiros protagonizaram a viragem da didática tradicional para a didática contemporânea e contribuíram para o (re) nascer designado como didática fundamental, crítica.

Pimenta (2007a, 2010) e Libâneo (2010) defendem, tanto para o curso de Pedagogia, como para as demais licenciaturas, a necessidade de se assegurar o *ethos*, o lugar dos saberes da docência, com o devido cuidado de os conceitos não se perderem nos emaranhados científicos que podem conduzir a dimensão do ensino para banalizações generalistas, incorrendo num segundo plano em algumas licenciaturas, configurando, assim, uma disputa de legitimação de poder acadêmico a ponto de se fragmentar ainda mais este ramo de saber, transformando-se num “campo de litígio”, em face de diversos dilemas atuais que adentraram a área.

Para Libâneo (2010), a Didática se expandiu tanto que, agora, vive numa encruzilhada. Já Pimenta, Fusari, Almeida e Franco (2013) compreendem e refletem sobre o mosaico caleidoscópico da didática como fenômeno positivo de reconstrução e reafirmação da própria área.

Ainda que se pese tanto a abundância como a dispersão conceitual, não deixa de ser salutar para uma área que viveu sob signos de autoritarismo e de centralização a partir de delimitações que precisam ser feitas para se tecer as especificações do exercício do ensino e do que concerne a docência neste exercício.

Nesse sentido, ao panorama da didática atual somou-se uma grande e diversa rede de conteúdos que, antes, não fazia parte do repertório sobre o processo de ensino e aprendizagem e que adentraram com forte presença o cenário teórico e das propostas educacionais nos últimos tempos.

⁵⁸ Os referidos autores e suas fontes bibliográficas já foram referenciados em outras partes deste capítulo.

Nesse sentido, sobre o ensino e a prática pedagógica derivam vários aspectos conceituais e factuais que adentraram nos contextos formativos desenvolvidos nas instituições de formação de professores, nas investigações científicas e produções da área acadêmica, em eventos da área pedagógica, nas diretrizes curriculares e legislações educativas que incorreram em outras demandas sobre os processos de ensino e a aprendizagem (Castro & Carvalho, 2001; M. A. Franco, 2010; Libâneo & Alves, 2012).

A algumas dessas questões e demandas, podemos destacar aqui:

- Conhecimentos da Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem. Escolas teóricas e tendências psicológicas sociointeracionista, construtivista, histórico-cultural, resolução de problemas, aprendizagem significativa, metacognição.
- Conhecimentos da Sociologia da Educação com elementos da sociologia crítica, pós-crítica, do multiculturalismo e estudos culturais.
- Tecnologias educacionais.
- Projetos de ensino.
- Temáticas e conteúdos trazidos pelos novos parâmetros e diretrizes curriculares, tais como temas transversais, pluralidade cultural, questões de gênero e suas identidades, etnia, sexualidade, movimentos sociais, modalidades de ensino voltadas para educação de jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas, pessoas com deficiências.
- Elementos da organização e planejamento curricular.
- Formação e profissionalização de professores (saberes da profissão, elementos da identidade profissional).

Ou seja, realçamos nesse mar aberto, entre outros aspectos além dos supracitados, a natureza diversa de paradigmas, tendências e ramificações de conhecimentos e saberes que participam dos mares teóricos da Didática justamente por tratarem dos processos de ensino. E ensinar envolve diferenciadas dinâmicas, conforme o alunado e as aprendizagens a que se destina.

Nos fragmentos narrativos dos licenciandos, visualizamos fundamentos teóricos, encontramos menção e referências a consagrados autores/autoras, representantes da didática e educação brasileira, numa integração de conhecimentos acadêmicos elaborados:

Uma autora que acho muito válida e que me ensinou muito na disciplina é a Ilma Passos Veiga. (Isabela, curso de matemática)

Com Didática aprendi planos de aula, Piaget, Vygotsky, postura em sala de aula. (Anna, Curso de Matemática)

Me identifico muito com o autor Paulo Freire, é uma inspiração, trabalhos bem desenvolvidos e com resultados excelentes. (Maria, Curso de Biologia)

Eu destaco que aprendi a elaborar um plano de aula, como é a relação professor-aluno, aprendi também algumas teorias como: Libertadora, Tradicional, Histórico-crítica, Construtivista e etc. (Amanda, Curso de Matemática)

Destaco Paulo Freire nos ensinamentos da Didática, pois foi um grande propulsor da pedagogia para jovens e adultos que considero uma grande contribuição para a educação. (Milena, curso de Geografia)

Isabela, Anna, Maria, Amanda e Milena são alunas provenientes de cursos distintos, todavia, manifestam conhecimentos em comum, calcados num programa curricular⁵⁹ que agrega as mesmas diretrizes para o ensino de Didática.

Percebemos, assim, que a componente curricular de Didática dialoga e se assemelha nas áreas de conhecimento e sentidos elaborados pelos discentes.

Encontramos, em todas as narrativas produzidas, conceitos-chave da Didática e na maioria destas nos deparamos com menção a teóricos, educadores, pesquisadores da área. Vejamos outro bloco narrativo que traz as apropriações dos estudantes sobre os conhecimentos didáticos estudados:

Questões como a educação bancária de Paulo Freire ou as diferentes correntes pedagógicas e a história da educação no Brasil me fizeram refletir sobre o ensino. (Adela, Curso de Espanhol)

Na busca de entender as técnicas da Didática é necessário estudar na literatura autores, como por exemplo, Paulo Freire, Libâneo, Ilma Veiga, entre outros que nos ajudam a compreender melhor como funciona o processo de ensino e aprendizagem. (Luiz Matheus, Curso de Biologia)

⁵⁹ Conforme apontado no capítulo posterior o programa de ensino da disciplina de Didática é único para todas as licenciaturas do IFRN. Os fatores que mudam dizem respeito ao referencial bibliográfico utilizado pelos docentes responsáveis pelo componente curricular, embora que mantenham algumas fontes clássicas e básicas contidas no programa.

Aprendi como me portar em sala de aula e o trato com outros alunos também considero importante e os conceitos que tinha de algumas coisas foram confirmados ou esclarecidos com novas definições com aprimoramento de ideias. (Dyego, Curso de Matemática)

A disciplina didática é fundamental porque ela traz uma associação consistente da teoria com a realidade. (Milena, curso de Geografia)

Consideramos importante destacar a internalização dos conhecimentos que fazem parte do repertório dos discentes se aprendendo docentes uma vez que “os conhecimentos teóricos devem ser objetos de aprendizagem nos cursos de formação de professores.” (Sforni, 2012, p. 471).

No que se refere aos objetos de aprendizagem na formação inicial, dos conceitos-chave mais relatados e apontados pelos licenciandos dizem respeito ao planejamento, ao plano de aula, à organização da aula e do ensino, sendo recorrente, também, em todas as narrativas.

Todas as narrativas fizeram indicação a esses elementos didáticos.

Dessa forma, as narrativas expõem a forte assimilação de um conteúdo bastante contemplado pelos professores formadores das licenciaturas, tendo em vista que é um dos principais conteúdos da disciplina de Didática e dos principais instrumentos da ação educativa (Cordeiro, 2007; Farias, 2009; Haydt, 2006; Libâneo, 2013; Martins, 2006; Masetto, 2003; Padilha, 2006).

Para os estudantes, os conhecimentos teórico-científicos que obtiveram sobre planejamento foram essenciais para desempenhar a atividade de ensino. O aprender a planejar-se para poder melhor ensinar e a importância desse conceito, para a prática pedagógica, foram mencionados em todas as narrativas, com os seguintes sentidos:

Aprendi que utiliza-se de métodos e recursos apropriados para cada disciplina. Principalmente, eu destacaria que aprendi a elaborar um plano de aula, como é a relação professor-aluno. (Amanda, Curso de Matemática)

Na didática aprendi elementos fundamentais a minha prática docente, tais como: a importância do planejamento, da organização, além de técnicas específicas de ensino. (Esperança, Curso de Biologia)

Os conteúdos didáticos que considero mais importantes são os relacionados com o planejamento, métodos de ensino e de avaliação. (Aline, Curso de Geografia)

Para mim, além de aprender a fazer um plano de aula, ficou muito clara a função e a importância do planejamento das aulas. Uma disciplina deve ser muito bem pensada e organizada de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. (Maria, Curso de Espanhol)

Na perspectiva do entendimento em torno do planejamento como instrumento essencial na prática docente, compartilhamos a conceituação abordada por Farias (2009) no que tange à integralidade do planejamento como ato e atividade deliberados para a organização do trabalho docente em atendimento às várias dimensões partícipes do processo de ensinar, de modo que

o planejamento é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo. Desse modo, o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas. (Farias, 2009, p. 107)

Partindo dos sentidos atribuídos ao planejamento de ensino e seus desdobramentos na atividade docente e na aprendizagem encerramos este tópico para passarmos a outras subcategorias com a satisfatória reflexão de que os discentes se apropriaram de conhecimentos teóricos e científicos do campo em realce e sabem mobilizá-los se situando no papel docente e também mobilizando conhecimentos.

Recorremos, em suma, aos excertos de Maria e Milton para concluir a presente seção:

Me identifico muito com o autor Paulo Freire, é uma inspiração, trabalhos bem desenvolvidos e com resultados excelentes. (Maria, Curso de Matemática)

Conhecimentos, teorias, metodologia e conceitos que fazem compreender a importância dessa disciplina para minha formação foi saber que o professor bem formado tem que ter bastante didática. (Milton, Curso de Geografia)

Podemos, com base nas inspirações⁶⁰, sentidos e entendimentos expostos por Maria e Milton e demais licenciandos, bem como dos instrumentos e elementos da Didática, explicitados em todas as narrativas, vislumbrar o potencial formativo que o rol de conhecimentos que os alunos possuem podem ser redimensionados, ressignificados.

Podem, ainda, promover, nos contextos e espaços de formação inicial, uma trajetória formativa mais propositiva, dialógica, entusiasmante e motivadora e, conseqüentemente, mais propícia à urdidura e aprendizagem das identidades profissionais, uma vez que no oceano do ser professor, na tessitura dos seus mares, se aprende a ser, se aprende a conceber e a se ver na profissão.

⁶⁰ E como é positivo saber que a estudante Maria se identifica e se inspira em Paulo Freire.

E é disso que as licenciaturas, que os cursos de formação de professores necessitam: ressignificar suas tessituras para aprenderem a banhar-se neste oceano.

2.2.2 Bússola dos métodos e técnicas de ensino

Destaco da didática as técnicas de ensino, plano de aula, projeto político-pedagógico. (Abel, Curso de Matemática)

Sendo a didática uma disciplina que trata da técnica de ensino e de como usar ferramentas na hora de ensinar, vejo-a como indispensável na formação docente. (João, Curso de Física)

A subcategoria que norteia a bússola da presente seção diz respeito aos conhecimentos e sentidos que os licenciandos expuseram sobre o que envolve, especificamente, os métodos e técnicas de ensinar, os seus saberes sobre os instrumentos procedimentais do fazer docente.

Encontramos, em todas as narrativas, várias significações sobre organização e planejamento de ensino, metodologias, planos de aula, projeto político-pedagógico, sobre formas de como lidar com os alunos, sobre a importância que o docente precisa considerar ao escolher como lecionar os conteúdos curriculares e como desenvolver a interação na sala de aula.

Na perspectiva de interpretar as particularidades desses sentidos, denominamos a subcategoria como a bússola didática que aponta caminhos-métodos de ensino.

Destacamos, na seção anterior, que identificamos, nos dados narrativos o entendimento que os estudantes têm do fato de a Didática não se limitar a uma componente curricular que tem como eixo apenas os métodos e técnicas de ensino.

Evidenciamos que os estudantes, em sua maioria, conseguem associar os métodos ao fazer mais amplo do docente, sem limitar ou caracterizar esse fazer como sendo, apenas, de vertente técnica, isolado de apurada e contínua reflexão sobre o exercício da docência, sobre a complexidade que reside no ato e no processo de ensinar.

Assim, percebemos, nos pensamentos discentes, que a técnica, a instrução é parte essencial à função social mais ampla do docente como mediador de conhecimentos, visto que “podemos falar em métodos de transformação da realidade, como métodos de assimilação de conhecimentos, de luta política, métodos de difusão cultural, métodos de organização, etc.” (Libâneo, 2013b, p. 165).

Desta maneira, é essencial discutir sobre os métodos de ensino, os quais constituem um dos principais elementos e instrumentos didáticos que compõem e auxiliam o trabalho docente.

Cordeiro (2007) aponta uma relação pertinente quanto ao lugar do método na ciência didática ao lembrar que o educador Comenius empreendeu um esforço de defender os meios de ensinar como parte principal da racionalização do ensino.

Isso significa dizer que, antes de partir para o próprio ato de ensinar em si, o docente se prepara, planeja, traça caminhos e se lança a uma determinada técnica para obter resultado eficaz, o que demanda nesse intento uma racionalização dos meios de ensinar.

Para Cordeiro (2007, p. 19):

Se desde o fundador da disciplina, no século XVII, associamos a Didática (e o ensino) a uma arte, é preciso entender que essa noção costumava ser usada no sentido derivado da ideia também grega de *techné*, que para nós viria a se associar mais a noção de técnica do que a de arte. O sentido de arte, nesse contexto, pode ser mais bem entendido como uma técnica, como um modo específico e especializado de realizar uma tarefa ou ofício, isto é, como o saber técnico do artesão, do operário, do trabalhador.

Dessa forma, apreendemos que a técnica é imbuída de um meio, assim como o método é um caminho para viabilizar o ensino e aprendizagem que pode ser realizado por uma “reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática.” (Candau, 2008, p.24).

Quando a didática crítica volta seu olhar para somar, de maneira significativa, à instrumentalização do ensinar com o refletir sistematicamente, se debruçando na atividade de ensino como sendo contingenciada social, cultural, politicamente, propondo assim a ressignificação de uma didática instrumental para uma didática fundamental, conforme discorreremos na seção anterior deste capítulo, postula em prol de uma transformação social pela educação.

Uma prática educativa que constrói, que possibilita ao sujeito avançar nas suas condições humanas, a ser mais gente (Freire, 2005), uma prática que “analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam.” (Candau, 2008, p. 24).

Nesse sentido, consideramos essencial enfatizar, também, que sem a clareza que o docente necessita ter dos métodos e técnicas que vai escolher e utilizar em sua prática pedagógica,

incorre no risco de se limitar a um politicismo vazio que pode vir a torná-lo, paradoxalmente, acrítico por negligenciar especificidades fundamentais ao seu fazer.

Candau (2008) e Veiga (2008c) alertam, pontualmente, para esses polos extremos que, por um lado, restringem os elementos didáticos, por outro, não consideram as contextualizações que tangenciam a ação docente.

Há sempre que se lembrar que a análise crítica de nosso fazer se desenvolve com as devidas relações da nossa função sociopolítica e histórica ao educar e não impede, de forma alguma, de empregar o devido tratamento, o compromisso, a busca e cautelas necessárias à eficiência dos métodos e técnicas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Assim, vimos nas narrativas apontamentos dialéticos que contextualizam estas dimensões constituintes do processo de ensino:

Ter didática é a função de planejar, agir e obter resultados. O plano de aula e a avaliação foram conteúdos de extrema importância para mim, pois nos norteia e dá uma visão mais ampla da sala de aula. (Luma, Curso de Matemática)

Para mim, além de aprender a fazer um plano de aula ficou muito clara a função e a importância do planejamento das aulas para qualquer profissão. Uma disciplina deve ser muito bem pensada e organizada de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. (Maria, Curso de Espanhol)

Didática é uma disciplina que ensina aos licenciandos como devem preparar uma aula, qual a melhor forma de preparar certo material e eu considero isso extremamente importante, é preciso planejar, organizar e se preparar. (Isabela, Curso de Matemática)

Observando as narrativas de Luma, Maria e Isabela, captamos, em seus sentidos, alguns aspectos abordados por estudiosos da área de Didática sobre o papel dos métodos no processo de ensino e aprendizagem (Araújo, 2013; Cordeiro, 2007; Farias, 2009; Libâneo, 2013a; Martins, 2008; Masetto, 2003; Veiga, 2009).

As ideias apresentadas por esses especialistas da didática brasileira interconectam, justamente, os métodos com os objetivos e conteúdos de ensino a serem alcançados numa perspectiva dialógica que incorpora as metodologias como apoiadores do ofício e não como o centro principal, visto que, no centro, se encontra a aprendizagem discente.

Para Veiga (2010, p.8) “é preciso ficar claro que a técnica de ensino pode cumprir o papel de dominação, mas ao contrário, pode ser vista como instrumento de emancipação, de diálogo e de fortalecimento de competências socioafetivas e cognitivas complexas.”

Vejamos o que Libâneo (2013a) apresenta como conceito de método:

O método de ensino expressa a relação conteúdo-método, no sentido de que tem como base um conteúdo determinado. O método vai em busca das relações internas de um objeto, de um fenômeno, de um problema, uma vez que esse objeto de estudo fornece as pistas, o caminho para conhecê-lo. Em resumo, podemos dizer que os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos, para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. (p. 167)

Quanto ao conceito de método, Farias (2009) define algumas diferenças entre método, técnica e estratégia de ensino as quais pretendemos elencar. Para a autora e Libâneo, método implica em uma configuração conceitual balizadora do caminho para se chegar a um fim

O método é a base definidora da ação, as técnicas e estratégias são procedimentos operacionais que constam de recursos para tornar concreta a ação de facilitar a aprendizagem.

O método está mais diretamente ligado aos objetivos e propósitos de ensino em sua amplitude, sobre como podem ser encaminhados; enquanto as técnicas/estratégias estão vinculadas a uma proporção específica atitudinal, da ação, do desenvolvimento das aulas em si.

Nessa ótica, o método pode ser tradicional, dialético, crítico, tecnicista, ou seja, condizente a um enquadramento conceitual que balizará as práticas.

Segundo Farias (2009, p. 130):

Em educação, mais precisamente no campo da Didática, empregamos este termo para traduzir um conjunto teórico constituído por pressupostos, princípios e procedimentos orientadores do trabalho pedagógico. Assim, o método abriga elementos conceituais e operacionais que permitem ao professor concretizar a prática educativa. Os componentes operacionais do método são as estratégias de ensino.

Na explicação e distinção conceitual que Farias (2009) empreende percebemos a correlação intrínseca entre os métodos, as técnicas⁶¹ e estratégias⁶² de ensino e como os referidos procedimentos nutrem determinados pressupostos para o trabalho docente. A opção por uma determinada técnica não é neutra, antes emula as condições de ensino que se almeja desenvolver no espaço educativo constituído.

⁶¹ Para Masetto (2003) “são exemplos de técnicas: recursos audiovisuais, dinâmicas de grupo, aulas expositivas, aulas práticas, uso de quadro, uso de internet, ensino por projetos, leituras, pesquisas, estudos de caso, visitas técnicas, dentre outras.” (Masetto, 2003, p. 86).

⁶² Prosseguindo com o pensamento de Masetto, sobre as estratégias de ensino, o autor afirma que “as estratégias para a aprendizagem constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais do aprendiz, desde a organização do espaço da sala de aula com suas carteiras até a preparação do material a ser usado.” (Masetto, 2003, p. 86).

Assim, é pelo método escolhido que tecemos e construímos representações sobre certa forma de ser professor: podemos ser mais tradicionais ao selecionar apenas aulas expositivas e atividades que demandam uma atitude passiva e dependente do aluno, mais centrada no docente; bem como podemos ser docentes dialógicos, construtivistas, propositores da independência, do livre pensar, ao desempenhar atividades com alternativas e ferramentas pedagógicas que requerem participação ativa, crítica, interação, autonomia dos nossos alunos.

O ponto de vista de Veiga (2010, p.8) corrobora o referido acima ao afirmar que ‘as técnicas de ensino são sempre meios, nunca fins. É muito importante para o processo didático que as técnicas de ensino não obscureçam a necessária intersubjetividade entre professor e aluno e entre os próprios alunos.

A opção pelos métodos reflete, então, a visão de sociedade e de formação que o docente vem a ter e que norteia a relação pedagógica a ser desenvolvida no espaço educativo, no contexto das aulas.

As alternativas metodológicas são variadas, principalmente na contemporaneidade que nos faz contar com o incremento e acesso a tecnologias educacionais das mais diversas, tanto por parte dos docentes como dos estudantes. Como não há como pensar, nos mares atuais da Didática, numa aula sem o uso de um recurso tecnológico que contribua na mediação de conhecimentos?

Mesmo em espaços escolares que sofrem por precariedade nos seus recursos materiais e tecnológicos, não se pode prescindir de situar as fortes mudanças que impactaram os modos de ensinar e aprender mediados, por exemplo, pela grande rede mundial, internet, entre outras tecnologias.

Aliam-se aos possíveis obstáculos vividos ainda quanto a estratégias metodológicas com utilização das tecnologias da informação e da comunicação, as lacunas de saberes na área tecnológica na formação inicial, como também na formação continuada do professor.

Acerca desse ponto, Soares e Santos (2012, p. 310) afirmam que “a integração ao mundo tecnológico, midiático e informacional impõe-se como uma exigência quase universal, embora se venha realizando de forma desigual e até mesmo marginal.”

Dessa maneira, se entrecruza nos métodos, técnicas ou estratégias a realidade dos novos recursos didáticos provenientes das tecnologias, ou como Soares e Santos (2012) denominam, os artefatos tecnológicos⁶³.

Araújo (2013) aborda a evolução histórica dos métodos e técnicas em face das transformações sociais, ao mesmo tempo que questiona o papel da escola na sua especificidade de espaço de democratização e acesso cultural neste contexto, lembrando que as instituições de ensino precisam acompanhar e incorporar tais demandas.

Araújo ressalta, também, como as técnicas representam, secularmente, os métodos por trás das mesmas, tendo, por exemplo, na exposição oral dos conteúdos que lhe são subjacentes ressignificações desde a pedagogia tradicional, passando pelo método herbartiano, incluindo os métodos ativos, escolanovistas e histórico críticos e “ressalta-se que a exposição, como técnica de ensino, é central nas aulas contemporâneas e seus fundamentos estão em Herbart.” (Araújo, 2013, p. 37).

Métodos e técnicas estão atrelados a seu tempo histórico, o que, na contemporaneidade, implica ficarmos atentos às tecnologias não como aprisionamento e mais como apropriação e ajuntamento de novas maneiras a uma forma clássica para otimizar a aprendizagem dos conteúdos curriculares, enfatizando que o essencial é a fundamentação teórico-ideológica que baliza a relação método-técnicas escolhidas pelos docentes.

Desse modo, as técnicas de ensino têm um caráter de instrumentalidade, de aplicabilidade que se ajusta aos propósitos e ações e metodologias da docência numa perspectiva de fusão com as finalidades, crenças e atividades que o docente encaminha na sua atuação.

Acredito que a Didática foi importante para entender como organizar uma aula. Sendo a didática uma disciplina que trata da técnica de ensino e de como usar ferramentas na hora de ensinar, vejo-a como indispensável na formação docente. (Johanny, curso de Física)

Na verdade, a minha visão de ensino mudou com a disciplina de didática, porque nos ensinou meios que possibilitem a aprendizagem do aluno. (A. Curso de Biologia)

A didática contribui para o professor através das suas metodologias. A que considero mais importante é a metodologia baseada em problemas. (Lindsey, Curso de Física)

⁶³ “Consideramos que o acesso aos artefatos tecnológicos, especialmente os relacionados a indústria da comunicação e da informação é, ao mesmo tempo, uma exigência e um direito daqueles que praticam a educação. Mais do que refutar a intrusão desses artefatos nas escolas, cabe-nos indagar o que estamos fazendo e o que vamos fazer com eles.” (Soares & Santos, 2012, p. 310).

Ainda sobre o papel das técnicas e tecnologias atreladas ao ensino, Araújo (2013, p.38) destaca:

Os métodos de ensino, as tecnologias educativas, as técnicas de ensino, os conteúdos, a avaliação, os objetivos de ensino e as finalidades sociais são plurais. Diante de tais aspectos, cabe fazer escolhas, o que permite combinar de forma plural e multifacetada, pelo menos tecnicamente (métodos e técnicas de ensino, além das tecnologias educativas) o antigo e o novo, o tradicional e o moderno, modismos com alternativas consideradas ultrapassadas, as tendências contemporâneas com práticas que já foram dominantes.

Vemos, também, nos escritos narrativos, a presença significativa de menções a planejamento, aos planos de aula e sua relevância como suporte da prática docente, conforme sinalizam os trechos dos alunos abaixo.⁶⁴

A didática segue conceitos norteadores de organização e metodologias no ensino-aprendizagem, dos envolvidos no processo de Educação. Aprendi a fazer plano de aula. (Raimundo, Curso de Geografia)

Planejamento de aula é um conhecimento para a vida do professor essencial. Aprendi várias metodologias, como uma aula prática de laboratório simples e de baixo custo. (Grazy, Curso de Biologia)

Interpretamos que as noções de planejamento são muito carregadas pelo sentido da organização do trabalho docente. Para ser um bom professor, ter uma “boa didática”, o professor precisa ser organizado, ter planejamento. Essas noções que esboçam saberes sobre a profissão são muito recorrentes nos pensamentos dos alunos.

Um plano de aula e um planejamento de ensino não existem por si só, não são instrumentos apenas para cumprir ou para forjar uma etapa; são, acima de tudo, ferramentas didáticas essenciais, concomitantes às técnicas e aos métodos de ensino que são inerentes ao ofício docente, estruturando e sistematizando o trabalho pedagógico e o cotidiano dos professores.

2.2.3 Bússola dos saberes da profissão e da identidade docente

A disciplina de Didática vai desenhar aos poucos e mostrar a postura de um professor para que assim possamos construir nossa identidade profissional. (Marcelly, Curso de Matemática)

A minha identidade docente é um agregado de valores que permeiam os preceitos difundidos pela Didática em conjunto com os fundamentos promovidos pela Biologia. (Laura, curso de Biologia)

⁶⁴ Em complemento a esse pensamento nos remetemos a Libâneo (2013, p. 164) quando diz: “Em virtude da necessária vinculação dos métodos de ensino com os objetivos gerais e específicos, a decisão de selecioná-los e utilizá-los nas situações didáticas específicas depende de uma concepção metodológica mais ampla do processo educativo.”

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão [...] (Pimenta, 2007a, p.19).

Nos tópicos anteriores a este capítulo, configuramos, respectivamente, as subcategorias dos dados da nossa investigação que se referem aos sentidos e significações que os estudantes das licenciaturas internalizaram sobre conhecimentos e saberes teórico-científicos da Didática; sobre métodos e técnicas de ensino, discorrendo, discutindo e navegando, assim, em consonância com o enquadramento teórico-epistemológico da área.

Nesta seção capitular, contemplamos os sentidos que denotaram, portanto, atributos da profissão quanto ao entendimento dos estudantes do que confere ao ser professor uma imagem, um modo de ser, mediado pela componente curricular de Didática.

A reflexão norteadora do presente tópico discute como a Didática proporciona noções identitárias e de constituição profissional no seio e ensejo da formação inicial.⁶⁵

Compreendemos, sobremaneira, que os demais sentidos e conteúdos discutidos, até então, também revelam aspectos relacionados ao processo de profissionalização e construção da identidade profissional docente, com os atributos necessários e que fazem parte dos conhecimentos profissionais já constituídos na formação inicial.

Com base nessa perspectiva, podemos dizer que todos os conhecimentos construídos pelos discentes dizem respeito ao mundo da profissão docente. Todos os sentidos apropriados e manifestados nas narrativas correspondem a conhecimentos da profissão, do saber-fazer-ser docente.

Contudo, os conhecimentos e saberes se bifurcam, se expandem devido à natureza peculiar a que correspondem e se constituem em particularidades conceituais e, também, temáticas.

Abordando planejamento, planos de aula, estamos falando de um determinado elemento didático. Ao falarmos de tendências pedagógicas, de princípios teóricos que balizam o campo e de

⁶⁵ O contexto de organização da disciplina/componente curricular Didática será apresentado no próximo capítulo, porém, antecipamos um pouco a informação de sua estrutura nos currículos dos cursos de licenciatura do IFRN. Didática, atualmente, tendo em vista a reforma curricular nas propostas curriculares do IFRN, ocorrida no ano de 2012, é ofertada no terceiro período das licenciaturas. Anteriormente, a disciplina acontecia no quarto período letivo. Neste contexto, os alunos se encontram no caminho de alçar ainda a metade do curso.

teóricos produtores de conhecimentos desse campo, nos referimos a outros braços e ramos da didática.

Por que não dizer a remos didáticos, tomados pelo horizonte da metáfora que atravessa nosso texto de tese? Remos que nos fazem navegar em mares de conhecimentos e sentidos.

Conforme expusemos na abertura deste tópico um fragmento narrativo das discentes Marcelly e Laura, cujos sentidos exprimem diretamente o que elas consideram sobre a Didática relacionada à construção da identidade profissional, constatamos, como veremos abaixo, em outras narrativas, significações convergentes:

Didática ensina ao estudante da licenciatura como realmente é a vida de um professor. A didática e a metodologia de ensino nos mostram como deveremos agir quando fomos atuar no cargo de professora. (Isabela, Curso de Matemática)

O que destaco da Didática é a identidade do ser docente como uma prática pesquisadora, voltada não só para o mercado de trabalho, mas na formação de uma identidade com profissão inerente da autonomia que permeia todo processo de ensino-aprendizagem e da educação. Professor mediador de conhecimentos. (Raimundo, Curso de Geografia)

A didática tem uma contribuição muito grande no tocante a postura do professor em si, pois prepara o licenciando para a vida de Educador, trazendo para a sala de aula as discussões sobre plano, interação professor aluno e entre outras importantes. (Dona Educação, Curso de Matemática)

Os discursos de Isabela, Raimundo e Dona Educação sinalizam elementos relevantes já apontados em diversos estudos de Selma Pimenta, eminente educadora, investigadora, militante da área da didática brasileira, citada na epígrafe que abre este tópico, como essenciais à aprendizagem da profissão que é a significação que o licenciando tece da profissão, a partir da Didática.

Pimenta (2007a, p. 20, grifos da autora) observa, com muita propriedade que “o desafio posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de *seu ver o professor* como aluno ao *seu ver-se como professor*.”

O estudante Raimundo ao assinalar um aspecto profissional, já espelha uma imagem identitária, pelas vias e mares da Didática, ao dizer de um “professor mediador.”

Isabela sinaliza outro, abordando a dimensão do como agir, do como é a “vida de um professor”, ou seja, do ser, do concretizar o ofício.

Nas batalhas forjadas na lida do campo de formação de professores, com tantos desafios históricos, sociais, pedagógicos, curriculares e trabalhando nas reflexões com produção de conhecimentos sobre como abraçar os desafios existentes, Pimenta (2007a), assim, se posiciona:

Dada à natureza do trabalho docente que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes. (p.18)

São saberes que, na formação inicial, em sua totalidade e integralidade de vivências curriculares encaminhadas pelos projetos dos cursos, o aluno se apropria nos contextos teórico-práticos da licenciatura, numa globalidade que cada vez mais vem sendo problematizada na área.

O fragmento acima de Pimenta (2007a) fala sobre o que esperar das licenciaturas, quanto a ser mais significativa e propositiva, nas indissociáveis relações do binômio teoria-prática, para que o licenciando incorpore, de fato, as nuances da profissão docente.

Vejamos um extrato narrativo trazido pelo estudante Luiz Matheus ao desenvolver as pistas narrativas solicitadas sobre o que pensa da Didática e quais as contribuições que, para ele, a disciplina pode promover para a profissão docente:

Imbuídos com os saberes da didática a prática pedagógica com certeza terá ótimos resultados, uma vez que estarei me baseando em técnicas comprovadas cientificamente. Por estes motivos, a presença da didática nos cursos de Licenciatura é considerada primordial, pois se a mesma não existisse a própria profissão não seria a mesma, ou seja, seria como acontece em casos em que não a utilizam bem, apenas repassam informações ao invés de promover a construção do conhecimento. (Luiz Matheus, Curso de Biologia)

Esse discurso narrativo nos provocou algumas reflexões sobre como o nosso aluno almeja construir conhecimentos, almeja ter uma boa base e ser um bom profissional, bem como nos causou satisfação ao ver um licenciando com uma noção crítica, contextualizando o lugar e importância da formação nas licenciaturas e na construção de saberes e conhecimentos para a prática pedagógica.

A autopercepção que surge quando o discente Luiz prospecta como baseará sua futura prática, de como escolherá suas técnicas de ensino e de como apontará cientificidade aos saberes didáticos, revelam conhecimentos próprios à profissão, além de sinalizar noções identitárias ao se colocar pensando na ação docente.

Residem aí, nos espaços da autoconscientização, as noções das subjetividades discentes na formação inicial.

Placco e Souza (2012, p.97), referindo-se a saberes relacionados ao trabalho do professor nos contextos de formação e aprendizagem da profissão, reconhecem que “não é possível conceber a aprendizagem do adulto, sobretudo do adulto-professor, sem considerar o processo de formação identitária.”

A aprendizagem do adulto-professor, no âmbito da nossa investigação, imprime às componentes curriculares da formação inicial, enfaticamente a Didática, como locus de inserção, imersão aos primeiros passos e às condições de gestação das identidades docentes.

Essa gestação precisa de clareza, de soma de esforços e princípios, frutos de uma construção coletiva a ser abraçada, institucionalmente, para poder contribuir e nortear os pensamentos e a formação identitária dos licenciandos (Placco & Souza, 2012).

Nessa perspectiva, para superar e avançar nos desafios condicionados, historicamente, nos cursos de licenciaturas, é preciso contemplar e trabalhar com habilidades, de maneira dialética e inter-relacional, nos componentes curriculares da formação inicial, a diversidade de saberes que propiciarão as noções iniciais sobre a carreira, conforme Pimenta (2007a, p. 19) propõe:

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Mobilização de conhecimentos, uma melhor compreensão do ensino, transformação de saberes-fazer apreendidos em novas experiências e tomar consciência da construção da sua própria identidade profissional são sentidos que envolvem a Didática, identificados no excerto de Pimenta (2007a), acima mencionado, e encontrados, também, nas narrativas.

Esses sentidos e elementos foram convergentes nos textos narrativos, tais como:

O ser professor foi destacado por todos os autores abordados em Didática como conceito primordial para o exercício da docência. (Jucélia, curso de Matemática)

Conteúdos da didática me fizeram refletir sobre o ensino que tive ao longo da vida, sobre os professores que tive e sobre a professora que quero ser. (Adela, Curso de Espanhol)

Considero a didática, quando bem articulada, um elo na formação do futuro docente se comprometer-se, pois é necessário o curso da licenciatura formar bem o futuro profissional para bem articulá-lo na escola e fora dela com os alunos. (Milton, Curso de Geografia)

Os conteúdos narrativos de Milton, Jucélia e Adela, cada um com sua peculiar abordagem de pensamento, indicam pontos pertinentes à profissionalização docente, a princípios para a profissão, aos jeitos de perceberem e (se) lançarem num dever identitário⁶⁶.

Quando o conceito de profissionalização docente ancorou nas reformas educacionais⁶⁷, nos planos curriculares das licenciaturas, no meio da pesquisa acadêmica, veio permeado de um novo sentido e paradigma para o profissional⁶⁸ que agora não cabia mais num modelo tecnicista-instrutor.

O adjetivo/conceito de profissional trouxe legitimidade e potência para o *metiê* do magistério que, histórica e socialmente, é visto como um ofício simples cuja execução poderia ser feita por qualquer indivíduo um pouco mais letrado⁶⁹, entre outros aspectos comuns na realidade de muitos países.

Esses aspectos geram preconceitos e discriminação no desenvolvimento da carreira, como condição econômica dos sujeitos que ingressam e se graduam nas licenciaturas, geram desigualdades também quanto a questões de gênero, condição de remuneração, identidade, representações, status social (Brzezinski, 2002; Gatti, 2000; Pereira⁷⁰, 2001; Vieira, 2002)⁷¹.

As imagens e visões que são tecidas e circuladas na sociedade condicionam valores culturais para a profissão e não é tarefa simples ressignificar os rótulos e estigmas, começando

⁶⁶ Sobre o dever da identidade docente, sobre o vir a ser professor, sobre o projeto futuro na profissão, abordaremos mais particularmente no capítulo IV da tese, uma vez que se trata de uma das macro categorias da nossa investigação, conforme explicitamos no capítulo I, ao abordar nosso método de pesquisa.

⁶⁷ Quanto às reformas educativas que foram implementadas mundialmente e que demandaram a legitimação de um modelo contemporâneo centrado no profissional e na profissionalização como status da carreira docente, Ramalho, Nunez e Gauthier (2003, p. 60) expressam: “o novo modelo é caracterizado por alguns aspectos que assumem uma importância relevante no contexto da educação atual. A tendência da educação, em toda a Europa, América do Norte, na América do Sul, incluindo o Brasil, ainda que tardiamente, é tornar o professor um profissional da educação.”

⁶⁸ Este novo sentido e imagem para o profissional acompanham e se inserem, também, nos aspectos que vimos discutindo no que se refere a demais transformações na área pedagógica em geral e na área do ensino de Didática.

⁶⁹ Na realidade brasileira, a situação do professor leigo, professor que lecionava sem formação específica devida, mudou bastante nos últimos 20 anos, desde a LDB, das últimas reformas curriculares e exigências políticas na área de Educação para contratação de professores.

⁷⁰ Sobre a temática dos valores impregnados ao ofício dos professores, ver o interessante estudo de Gilson Pereira – “Serviário ambíguo: valores e condição do magistério”. Pereira (2001) faz um relevante estudo sobre os processos sociais, culturais e históricos impostos ao status da profissão docente no estado de São Paulo, em que ele denomina, a luz dos pressupostos de Pierre Bourdieu, como contextos de serviário, condicionados a campos e hábitos instituídos e institucionalizantes de valores.

⁷¹ A produção acerca deste tema é extensa e protagonizada por muitos autores e professores brasileiros em suas investigações e publicações. Elencamos alguns aqui, os quais exercemos interlocução e afinidade teórica e que compõem nossos estudos e reflexões iniciados no início dos anos 2000, período em que iniciamos nosso interesse nestes temas já a partir da elaboração de nossa monografia de conclusão da licenciatura em Pedagogia.

com o nosso próprio estudante que possui esses valores culturais imbuídos na sua socialização anterior à formação acadêmica.

Nesse sentido, “Sabemos que o caminho não é fácil, exige um esforço contínuo e um trabalho constante no sentido de formar nos professores uma consciência profissional.” (Ramalho, Nunez & Gauthier, 2003, p.60).

Na perspectiva formativa colocada por esses autores no tocante à consciência do aluno como conhecimento/saber profissional, acrescentamos, em consonância à reflexão narrativa feita por Luiz Matheus, dois trechos narrativos de licenciandas de Geografia que dialogam com o que estamos discutindo:

Eu me identifico com a profissão e tenho consciência da importância da educação na minha vida e também na vida dos meus futuros alunos. (Milena, Curso de Geografia)

Destaco na didática o aprendizado a respeito do histórico da nossa profissão enquanto futuros docentes e as formas do fazer pedagógico. (Incógnita, Curso de Geografia)

Desta maneira, construção da consciência e a consciência do próprio aprendizado da profissão, expressados narrativamente por Incógnita e Milena, são princípios extremamente relevantes que devem ser trabalhados pelos primeiros passos dados ao processo de profissionalização na formação inicial.

Essa construção⁷² é complexa, carece, constantemente, de organização política, ética e institucional do grupo de formadores, envolvidos nas agências formativas, como explicitado por Ramalho, Nunez e Gauthier (2003, p. 61):

Na nossa visão, existem alguns pontos que são essenciais na perspectiva da profissionalização do professor e dos quais não podemos abrir mão. O primeiro ponto é a questão da formalização do saber isto é, delimitação de um conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação; destacamos, em seguida, a questão do status do professor, que passa pelos problemas de autonomia e da valorização salarial; por último defendemos a criação de um código de ética, um código deontológico, que dê um sentido orgânico à atividade docente e que seja elaborado, é claro, pelos próprios professores.

O estudante licenciando se vê num complexo entremeio entre o que se estuda na formação inicial docente e sobre o que a profissão demanda, num grande exercício dialético, intelectual,

⁷² Outro apontamento sobre esta questão nós encontramos no entendimento de que “a profissionalização do professor define-se, em parte, por características objetivas. É também uma identidade, uma forma de representar a profissão. Isto exige um trabalho em grupo, mas também implica autonomia de ação, uma liberdade de análise e uma autoimagem que são frutos de uma formação inicial e continuada. A profissionalização convida o professor a construir suas próprias respostas [...]” (Ramos, Nunez & Gauthier, 2003, p. 61).

crítico, na perspectiva de se estar aprendendo para aprender a ensinar também, num trajeto que Tardif, referido por Candau (2002), aponta como sendo uma demanda, inclusive, do campo das subjetividades construídas.

Nos diversos estudos investigativos e discussões em torno da construção das identidades docentes que vêm sendo desenvolvidos, na área educacional, sobressaem as nuances de ordem que se refere a estruturação das concepções, crenças, auto percepções, auto imagem, representações de si e da própria prática na profissão (Pimenta, 2005, 2009; Schon, 2000; Silva, 2005, 2007b).

Tardif (2002) postula que os contextos da formação docente precisam se calcar numa mobilização propositiva dos saberes da formação e do trabalho docente, baseada numa institucionalização que gere espaços formativos mais significativos, na perspectiva de que

um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo as crenças e expectativas cognitivas sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. (Tardif, 2002, p.117)

Com o propósito de refletir e contribuir na constituição desse espaço formativo nas licenciaturas do IFRN, esboçarmos um apanhado geral das referências sobre os saberes que fazem parte do nosso enquadramento teórico, destacado no quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Quadro de síntese de saberes profissionais da docência

Gauthier et al (1998)	Tardif (2002, 2012)	Pimenta (2007b)	Monteiro (2015)
<p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Disciplinares . Curriculares . Da tradição pedagógica . Experienciais . Da ação pedagógica 	<p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Pessoais . Da formação escolar anterior . Da formação profissional . Dos programas e livros didáticos - Curriculares . Das experiências na profissão e no ensino 	<p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Da experiência . Do conhecimento . Pedagógicos 	<p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Didático-científicos . Cognitivo-práticos . Pessoais . Psicológicos . Sociológicos . Semióticos

Salientamos, conforme mencionamos em outro momento do nosso texto, que estudos sobre os saberes da docência não são novidade nas investigações sobre a profissão; o nosso intento aqui é, pois, salientar um pouco desse balizamento em intercâmbio com os sentidos e conhecimentos/saberes dos licenciandos, visto que “a didática, por sua vez, necessita cada vez mais dialogar com a diversidade dos saberes da docência que estão a sua volta.” (Rios, 2010, p.114).

Esse intercâmbio perpassa o que Sancho Gil e Hernández- Hernández (2016) e Pérez e Garcia (in Sancho Gil & Hernández- Hernández, 2016) debatem sobre o papel do conhecimento tácito e construção de outros conhecimentos dos aprendizes da profissão docente numa esfera em que as expectativas, os microcosmos da formação inicial sejam significativos, “tudo isso com o objetivo de repensar os modos de ver a formação para possibilitar o aprendizado de ser docente e atender à construção de identidades profissionais dos futuros professores.” (Pérez & Garcia, 2016, p.57)

Nessa perspectiva, interpretamos que ao discorrer sobre a didática nas narrativas os estudantes já vislumbram e antecipam noções, concepções de pertencimento ao ofício docente que nos faz identificar pontos e indícios de variados saberes profissionais em construção (Flores, 2014; Pimenta, 2007; Ramalho, Nunez & Gauthier, 2003; Tardif, 2002).

Aspectos pertinentes ao processo de profissionalização, tais como: o ingresso na formação inicial, investimento em formação continuada, o desenvolvimento de experiências reflexivas, ação-reflexão-ação perfazem o imaginário coletivo dos estudantes mediante os conhecimentos que se apropriaram.

Destacamos um pensamento de Moraes (2003) que corresponde ao que tratamos nesta subcategoria das narrativas:

Compreender o ensino como o objeto principal do profissional professor pode ser um importante meio para a organização de princípios norteadores de suas ações para que ele, cada vez mais, **organize o ensino como um fazer que se aprimora ao fazer**, tal como foram se formando os profissionais que tiveram de organizar uma certa área de conhecimento para melhor dominar o seu objeto. (p. 143, grifo nosso)

O grifo que marcamos no excerto de Moraes nos remete a profissionalização docente e a constituição da identidade profissional que ocorrem no fazer, na apropriação e no repensar

frequente dos condicionantes que englobam elementos condizentes à profissão, elementos diferenciadores ao ser professor, corroborado, também, no pensamento narrativo de Luana:

A busca por inovação que o professor precisa a cada aula eu aprendi durante as aulas de didática, pois o professor nos apresentou as mais diversas metodologias, métodos, instrumentos e formas de ensinar, não para que escolhêssemos apenas uma, mas para que conhecêssemos as mais variadas possíveis, a fim justamente de não sermos professores que seguem um padrão em todas as aulas. (Luana, Curso de Espanhol)

O trecho narrativo de Luana nos remete ao que Moura (2002, p.144) afirma sobre “o aprender a fazer do professor pode ser apreendido a partir do pressuposto da Didática de que é possível a organização de processos de ensino mais eficientes do que outros” e, posteriormente, diz: “Entender que o professor precisa organizar o ensino é uma aprendizagem essencial de professor” (Moura, 2002, p. 145).

Desse modo, o saber sobre a organização da profissão é essencial numa trajetória formativa inicial em que o aprendiz-futuro docente está num contexto de assimilação da maior quantidade possível de elementos sobre o fazer.

Constatamos traços dessa assimilação nos discursos narrativos:

Didática é uma disciplina fundamental para o ser Professor. (Maria, Curso de Biologia)

Didática é a arte de ensinar utilizando-se de métodos e recursos apropriados. Eu considero essa disciplina importante pois ela ajuda na formação de um bom professor. (Amanda, Curso de Matemática)

Considero a didática uma das disciplinas importantíssimas, pois, ajuda na formação de um bom docente. (Milton, Curso de Geografia)

É muito importante para ser um bom profissional. O professor não deve conhecer todos os conceitos e sim ter uma ótima didática e metodologia e exercer a profissão com amor pelo que faz [...]. (José Alfredo, Curso de Matemática)

Nessa perspectiva, conhecimentos e saberes sobre o ofício docente, o como fazer da e na profissão vão sendo cada vez mais abstraídos e compreendidos num movimento constante de (re)elaboração de um saber identitário – a trajetória identitária (Dubar, 2005) do constituir-se professor com as velas e ventos da formação inicial.

No último bloco das passagens narrativas que destacamos a seguir, captamos, então, fragmentos que integram conhecimentos específicos do ofício docente e vestígios de identidade.

A disciplina didática, assim como os estágios, auxiliam os alunos na prática de ser professor. Em didática o que vejo como sendo importante para a docência é a elaboração de planos de aula e de ensino. (Lindsey, Curso de Física)

Na didática temos a oportunidade de aprendermos a planejar e buscar a reflexão de como iremos proceder no processo de ensino-aprendizagem. (Fernandes, Curso de Geografia)

Além de aprender maneiras de se ministrar uma aula você aprende como organizá-la, tanto na parte prática, quanto a parte teórica. (Anna, curso de Matemática)

A maior contribuição é ser didático no dia a dia em sala de aula. (W. Curso de Geografia)

O plano de aula e a avaliação foram conteúdos de extrema importância para mim. (Luna, Curso de Matemática)

Didática é uma disciplina que contribui a uma rigorosidade científica, que auxilia na formação do docente enquanto educador-cidadão, seguindo conceitos norteadores de organização, metodologias no ensino-aprendizagem dos envolvidos no processo de educação para conhecer o processo de construção do conhecimento e reconstrução através de possibilidades e instrumentos intelectuais de que dispõe o sujeito. (Raimundo, Curso de Geografia)

Os sentidos da didática, internalizados e descritos pelos estudantes, revelam as apropriações e (re)significações elaboradas ao longo não somente da disciplina como também no decorrer das vivências com conhecimentos relacionados com a mesma, numa relação de interfaces com outros fatores e categorias que compõem as concepções dos alunos, a própria Didática, questões curriculares dos cursos de licenciatura e peculiaridades da formação inicial; pontos estes desenvolvidos nos capítulos que se seguem.

De bússola em bússola, âncora em âncora, vamos respondendo à questão principal de nosso estudo de tese, mapeando, nas pistas das narrativas, o pensamento dos estudantes quanto ao como a Didática contribui para a noção que o ser professor demanda, interseccionando, assim, dimensões curriculares e situando o lugar da didática na construção da identidade docente, em contextos de formação inicial.

Capítulo III – Interfaces de mares na formação inicial: contributos curriculares e extracurriculares da didática

Haverá longos poentes sobre o mar...

(Verso do poema “Quando”, de Sophia de Mello B. Andresen, acessado em 18/02/2019 em <http://sophiamar.blogspot.com/2008/10/quando>)

3.1 Grandes mares e portos em convergência: Didática, Currículo e Formação Inicial

Tenho em mente que a vivência no curso foi um fator muito importante e que contribuiu muito para que essa mudança de pensamento sobre ser professor ocorresse. Falo dos conteúdos, das aulas, das atividades propostas, como por exemplo, seminários, projetos integradores enfim tudo que envolve a formação do aluno do IFRN. (Luiz Matheus, Curso de Biologia, grifo nosso)

Abordamos neste capítulo os sentidos constituídos, estabelecidos entre três vultosos campos epistemológicos que envolvem, em geral, o amplo contexto que investigamos ao tratar da licenciatura - a formação de professores, destacando: DIDÁTICA, CURRÍCULO e FORMAÇÃO INICIAL.

O fragmento narrativo que inicia esta seção traz uma síntese peculiar dos aspectos que permeiam os referidos campos ao descrever experiências formativas, vivenciadas na licenciatura.

A epígrafe narrativa do estudante Luiz Matheus aborda dimensões que consideramos deveras relevante no sentido de as vivências, na formação inicial, contribuírem para a mudança do pensamento sobre ser professor.

Apropriar-se dos caminhos da docência é essencial para a construção da identidade docente desde a formação inicial e, ainda mais, é propulsora de princípios como conscientização, pertencimento e autonomia da profissão, como também a apropriação dos próprios processos identitários.

A aprendizagem sobre concepções e nuances do ser professor, na formação inicial, evidencia, neste contexto, uma percepção sobre si já projetada para a profissão⁷³, mobilizando noções entre o que significa ser professor e o futuro estar na profissão.

Além desse pensamento, que traz relações entre os conhecimentos didáticos e formação, outros elementos citados pelo aluno Luiz perpassam os conteúdos do campo curricular e da própria organização de atividades curriculares formativas do IFRN, a exemplo dos seminários e projetos integradores, mencionados em seu discurso⁷⁴.

⁷³ Percepção e conteúdos esses que serão discutidos no próximo capítulo, a partir das categorias de análise que exprimem sentidos sobre a construção da identidade profissional.

⁷⁴ Retomamos o tema de projetos integradores logo mais em seção seguinte do presente capítulo.

Nesse horizonte de sentidos, encontramos diversos aspectos em outras narrativas discentes que nos possibilitaram, neste estudo, discutir o encontro desses três grandes mares, metaforizados aqui com a finalidade de refletir a larga abrangência das referidas áreas.

De início, enfatizamos que a discussão tecida, no presente capítulo, procura refletir sobre os pontos de união desses campos que tem, cada um em si, suas particularidades, seus arranjos teóricos e epistemológicos.

Nosso objetivo, pois, é destacar interfaces, interlocuções e contributos sobre as possíveis relações de consonância dos demais campos do conhecimento com a disciplina de Didática, predominantemente.

A princípio, não propomos, no momento, abordar as divergências, crises e questionamentos sobre o domínio teórico específico de cada campo, os quais vêm sendo debatidos, retomados e ressignificados por vários investigadores da Educação, como Libaneo (2002); Moreira (2002); Nóvoa (2004); Brito de Sá e Fartes (2010); Franco e Pimenta (2010), Oliveira e Pacheco (2013), Leite (2013), dentre outros.

A esse propósito, Candau (2013, p. 14) refere que

as relações entre didática e currículo tem sido objeto de reflexão e debate periodicamente, especialmente a partir dos anos 1980, entre profissionais que se situam em ambos os campos, tanto em Portugal como no Brasil. Em alguns momentos, o confronto tem sido intenso e, atrevo-me a afirmar, são expressão de busca de legitimação e reconhecimento, tanto no âmbito acadêmico quanto na das políticas públicas.

Assim, não é nosso propósito sistematizar ou aprofundar, analiticamente⁷⁵, as peculiaridades que constituem as demais áreas em separado, considerando que nosso foco se dá pelo lugar da Didática⁷⁶ na formação inicial, reforçando que a ênfase e a base do nosso enquadramento conceitual são os sentidos que o aluno extrai e expressa desse tripé formativo (Didática-Currículo-Formação), sendo a disciplina de Didática o centro, o eixo de internalização e de aprendizagens.

No largo panorama dessas discussões, há uma profusão de estudos, produções e de embates sobre as especificidades, performatividade e legitimidade teórica e político-acadêmica

⁷⁵ Uma das principais fontes que embasam a discussão teórica aqui trazida encontra-se no conjunto de textos que Oliveira e Pacheco (2013) compilaram com o seguinte título: Currículo, Didática e Formação de Professores.

⁷⁶ Recordamos que o capítulo 2 da tese trata, exclusivamente, da Didática como área de conhecimento.

(Candau, 2013) das áreas em questão, assim como há uma multiplicidade de abordagens para cada uma.

André (2010, p. 174) aponta que

pela falta de espaço específico, a produção científica sobre formação docente ficou aninhada, por um certo período de tempo, no campo da Didática. Pouco a pouco, porém, essa produção foi crescendo e tomando vida própria. A formação de professores foi se apresentando progressivamente como uma potente matriz disciplinar.

No âmbito das pesquisas e produções acadêmicas da educação brasileira o campo da Didática, historicamente, tornou-se mais familiar como área de estudos e investigação, e, também como linguagem pedagógica muito evidente e generalizada nas Ciências da Educação para contemplar questões ligadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, trazemos os elementos como mares e portos para nomear as grandes dimensões pedagógicas, organizacionais e estruturais que os referidos campos abrigam no tocante à didática como destacada área de conhecimento pedagógico sobre o ensino; ao currículo como conhecimento/conteúdos e sua organização também como plano, proposta e diretrizes de toda a formação; e ao próprio âmbito da formação inicial como o conjunto, a estrutura e porto onde ocorrem a aprendizagem e o ensino.

As pistas narrativas que nortearam a captura dos sentidos dos participantes da investigação suscitaram o entrecruzamento de saberes e suas peculiaridades, de modo que permitiram estabelecer interfaces com estes campos.

O componente curricular de Didática não existe, isoladamente, num texto curricular⁷⁷ a ser seguido nos planos de curso das licenciaturas, assim como não se originou indissociavelmente das finalidades educativas e formativas a que se dirige, tendo, como propósito central ensinar a um futuro professor sobre o processo e ato de ensinar, um futuro professor-estudante licenciando-aprendente do ensino.

Sobre esses aspectos, Oliveira e Pacheco (2013, p. 56) afirmam:

A complementaridade entre Currículo e Didática seria uma necessidade que lhes é intrínseca, visto o conteúdo, mais relacionado com Currículo, e método ou forma, mais relacionado com

⁷⁷ Utilizamos aqui o entendimento de texto curricular tal como exposto por Silva (2004) por concordar que o currículo, em qualquer modalidade de ensino, é um texto móvel, proposta mutável, é discurso e construção.

Didática, não poderem ser tratados independente um do outro, considerando-se a dialeticidade da relação conteúdo-forma na educação.

Realçamos, assim, que os mares da Didática, tanto como disciplina curricular, como campo do conhecimento pedagógico estão entrelaçados aos mares do currículo e da formação.

Compreendemos que estas áreas se fazem como porto também visto que, em face das convergências e formas de se relacionarem, estabelecem uma base para direcionar nossas ações.

No capítulo anterior a este situamos o lugar histórico e epistemológico da didática e sua contextualização nas ciências educativas, tendo sua fonte na produção da Pedagogia moderna e discorreremos sobre as particularidades dos saberes didáticos que vem sendo construídos ao longo desse processo histórico, acadêmico-científico.

Pontos e sentidos abordados pelos estudantes implicam compreender, atribuir relevo ao lugar da didática no currículo de uma licenciatura e suas interfaces com demais componentes curriculares.

Vejamos alguns desses sentidos:

As disciplinas que mais acho importante são todas de Matemática e Didática porque sem esta última não vou ser um bom professor, bem qualificado. Todas estas disciplinas são fundamentais e importantíssimas para a minha formação docente sem elas não posso ser um bom professor. (Dyego, Curso de Matemática)

A grade curricular do nosso curso é muito rica. Consegue abarcar disciplinas específicas com as do núcleo didático-pedagógico de modo a nos fornecerem conteúdos riquíssimos para a nossa formação. (Maria, Curso de Espanhol)

Todas as disciplinas são importantes, uma vez que não adiantaria de nada ter uma teoria muito boa e saber tudo sobre dar aulas e não ter domínio do conteúdo ministrado. (Marcelly, Curso de Matemática)

Os discursos narrativos de Dyego, Maria e Marcelly trazem à tona o entrelaçamento dos três grandes campos, cada um com seu lugar de existência, com suas devidas estruturas conceituais, daí, considerarmos o entrelaçamento da Didática com demais saberes constituintes e constituídos na formação para a profissão docente.

Nesse horizonte de interlocução:

O diálogo entre estudiosos do currículo e estudiosos da didática vai, sem perder a sua identidade de origem, estabelecendo um diálogo para ambos os campos enriquecedor, pois dele resultará um enriquecimento para a compreensão da educação, para o posicionamento

como comunidades epistêmicas e para o evoluir de caminhos que se vão trilhando na formação de professores. É esse o futuro a que gostaria de assistir. (Leite, 2013, p. 205)

As trilhas e perspectivas apontadas acima por Leite (2013) situam as inúmeras concepções e atributos para a formação docente e o currículo que foram introduzidos na conjuntura educacional brasileira, em meio ao movimento de reconceptualização curricular que vivenciamos na passagem dos anos oitenta e noventa.

Assim como ocorreu em vários países dos continentes americano e europeu, incluindo Portugal (Alonso & Roldão, 2005; Candau, 2002; Flores, 2010; Formosinho, 2009; Lopes, 2004, 2007; Moraes, Pacheco & Evangelista, 2003; Morgado, 2005; Nóvoa, 2000, 2004, 2007; Pimenta & Ghedin, 2005), as instituições educativas assumiram como desafios de política e gestão educacional a área de formação de professores⁷⁸.

Esse movimento brota num dado período histórico que contextualizamos no capítulo anterior, cuja base teórica se encontra nas contribuições das teorias histórico-dialéticas, críticas e socioconstrutivistas da Educação, bem como na politização e lutas por melhores condições da prática do ofício docente; dos debates empreendidos pelas associações e grupos docentes e por profissionais que faziam o chão da escola no seu cotidiano (Alves & Garcia, 2012); das regulamentações e avaliações das grandes instituições de acordos e fomentos financeiros aos países, enfim, nos muitos personagens e fenômenos sociopedagógicos que aportaram no referido cenário, vislumbrando mudanças para o ensino, principalmente para o ensino público.

O que estava na base desse movimento era⁷⁹ a melhoria e avanço da educação/escola básica, para isso, era urgente uma reconfiguração da formação e dos arranjos curriculares destinados a essa formação⁸⁰.

Foi um tempo também de culminância dos debates e lutas políticas traçadas nas décadas anteriores, sinalizando, institucionalmente, tempos concretos de mudança.

Formosinho e Nisa (2009) expressam bem o ensejo que, por ora, discutimos:

⁷⁸ Mediante a imensa gama de produção e cânones a respeito da formação de professores, de três décadas até os tempos atuais e período corrente, fizemos para nosso enquadramento teórico um recorte com algumas opções de produções e referências de experientes investigadores brasileiros, portugueses e espanhóis a fim de melhor contemplar nossas filiações conceptuais diante de tanta diversidade.

⁷⁹ Ainda é, na verdade.

⁸⁰ Sobre este aspecto, encontramos a seguinte colocação de Flores (2010, p.182): "O sentido e o currículo da formação dos docentes dependem da concepção de ensino, de escola e de currículo preconizada num dado momento e num determinado contexto e ainda das competências e conhecimentos que se reconhecem e se exigem ao professor [...] mas também das oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos alunos, futuros professores no contexto de formação, quer nas instituições de Ensino superior, quer nas escolas."

Esta forte expectativa de um ensino formativo e com sucesso para uma população heterogênea determinará, sem dúvida, a vocação da escola e exigirá uma redefinição profunda da formação de professores que há de emergir do *ethos crítico* das instituições de ensino superior que profissionalizam os professores no sentido de uma nova cultura organizacional de formação. (p.119, grifo dos autores)

Numa nova cultura organizacional de formação, citada pelos autores acima, se insere o IFRN quando, a partir de meados dos anos 2000, começa a ofertar Educação Superior, no nível de ensino em licenciaturas, num tempo/oceano político-institucional, marcado por mares e ventos voltados à qualidade educacional.

Essa qualidade era tida como um dos primordiais propósitos e, para alcançá-la, foi preciso ressignificar o magistério, valorizar o papel social e ético da profissão, reconhecer a profissão docente em toda a sua relevância, e “sobretudo, realçar um aspecto que deve constituí-la: o fato de que o conhecimento específico do professor precisa se pôr a serviço da mudança e da dignificação da pessoa.” (IFRN, 2012a, p.131).

E qual o entendimento institucional, legal sobre disciplina curricular?

§ 1º. Entende-se por disciplina o conjunto de conhecimentos configurados em um programa de ensino desenvolvido em um período letivo, com número de horas prefixado, e ministrada por meio de aulas teóricas e/ou práticas, de seminários e de outras estratégias de ensino em que se possibilite ao estudante articular ensino, pesquisa e extensão. (IFRN, 2012a, p. 131)

Nesse contexto, entre os princípios formativos orientadores que regulamentam a oferta dos cursos superiores para a formação de professores, o Projeto Político- Pedagógico do IFRN destaca:

Como primeiro princípio, considere-se a necessidade da formação intelectual dos professores por meio de uma educação superior de qualidade (contemplando, dentre outros requisitos, duração da formação em cerca de cinco anos e inserção de práticas de pesquisa em ciências da educação). Trata-se, portanto, da condição propiciadora de um repertório de conhecimentos específicos para o ensino. Esse primeiro princípio exige, concretamente, que sejam desenvolvidos, nas universidades, nas faculdades ou nos institutos de formação, programas de pesquisa eficazes que possibilitem oferecer, aos professores em formação, conhecimentos para aperfeiçoar a fundamentação teórica e prática. (IFRN, 2012a, p. 132)

Era necessária uma formação viabilizada em novos tempos e espaços num ensino superior público, de qualidade, que promova aos futuros profissionais docentes uma boa profissionalização e habilidades que, quando postas em prática, elevassem os índices de ensino, aprendizagem e avaliação das escolas (Candau & Veiga, 2002).

Consideramos importante frisar que a tão discutida e almejada profissionalização, e a tomada da profissão docente num patamar mais significativo e reflexivo, implicam uma formação

docente que supere, que transcenda a racionalidade técnico-instrumental, defendida pela Didática crítica e fundamental.

Um dos pontos cruciais para a didática crítica é o de que a formação docente se posicione como um horizonte de mais relações entre o profissional, os objetos didáticos de conhecimento, o aprofundamento das reflexões em torno da própria prática (André, 2010; Candau & Veiga, 2002; Mello, 2000).

A relevância desse entendimento para a atualidade, para o ensino da didática realizado hoje vem, sobretudo, da necessidade de não se encaminhar para uma nova espécie de formação calcada num tecnicismo procedimental, onde o mero instrucionismo se revista numa tecnologia do fazer que não associe o humano-professor, o humano-aprendiz.

Ou seja, “é preciso cobrar dos estudos pedagógicos que não limitem seus objetos de pesquisa a atividades do aluno e do professor sem um sólido quadro teórico que leve em conta os conteúdos da formação do professor e da aprendizagem do aluno (Mello, 2000, p.109).

Nessa perspectiva, as licenciaturas do IFRN nascem em decorrência de um avanço teórico-acadêmico e político sobre a formação docente e se configuraram num projeto de governo que promoveu acessibilidade e expandiu o ensino superior em instituições além das universidades.

Nesse contexto de crescimento e de sanar lacunas na formação de professores para a Educação Básica, os institutos federais adentraram e contribuíram com forte presença e atuação em áreas de conhecimento avaliadas como deficitárias de profissionais e com baixos índices de aprendizagem na escola básica, principalmente em áreas de conhecimentos no Ensino Médio e cursos, tais como: Matemática, Física, Química, Geografia, Biologia.

Áreas de ensino de ciências exatas, sobretudo.

Com a expansão das unidades de ensino/campus do IFRN novas demandas surgiram, mediante novas realidades formativas locais, denominadas de arranjos produtivos locais⁸¹ (IFRN, 2012), possibilitando mais democratização e acesso de ingresso a outros cursos que passaram a

⁸¹ Os arranjos locais implicam no desenvolvimento regional quanto as referências socioeconômicas, históricas e culturais dos municípios. Um exemplo de se abranger arranjo local ocorreu no município de Macau/RN que é situado em região litorânea, voltado para recursos e questões ambientais, o que suscitou a criação da licenciatura de Biologia para contemplar tanto a escassez de professores da área, como para formar cidadãos que contribuam para a educação bio-psico-sócio-ambiental (Morin, 2005).

fazer parte do catálogo de ofertas das licenciaturas, a saber: Informática, Biologia, Letras/Espanhol, Educação no Campo.

Desse modo, os currículos para as licenciaturas do IFRN postulam que sua organização curricular:

Consubstancia-se em uma proposta curricular baseada nos fundamentos filosóficos da prática educativa progressista e transformadora na perspectiva histórico-crítica (FREIRE, 1996), nas bases legais do sistema educativo nacional e nos princípios norteadores da formação de professores para a educação básica, explicitados na Lei nº 9.394/96 (LDB), no Projeto Político-Pedagógico institucional, bem como nas resoluções, pareceres e decretos que normatizam os cursos de licenciatura no sistema educacional brasileiro. (IFRN, 2012b, p. 06)

Na trilha do que estamos discutindo e do contexto que suscitou as demandas formativas das licenciaturas, Flores e Simões (2009, p.8) apontam:

Tem-se reconhecido, não só na literatura da especialidade, mas também no discurso político, a importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores como um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação no sentido de elevar os padrões de ensino e de melhorar os resultados dos alunos numa sociedade economicamente cada vez mais competitiva.

Nessa convergência se entrelaçam, também, as propostas e projetos curriculares norteadores da formação pretendida, cuja importância se manifesta nos conhecimentos, nos procedimentos, nos valores a serem compartilhados, no ethos institucional e de seu capital humano, para fazer valer o que postulam os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2015):

2º - As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

- A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL/MEC, 2015, p.5)

A complexidade e dinamicidade inerentes aos processos de formação e fazendo jus à semântica marítima que guia nosso texto, no tocante à abrangência e à potencialidade dos processos de formação inicial, podemos designar esse processo também como oceano, onde há

largueza, intensa movimentação, onde se encontra um conjunto de mares, sendo, então, por onde desembocam mares da didática e do currículo em sua travessia.

Então, nessa dialética e oceânica travessia:

Se a formação pode ser definida, de modo amplo, como o processo que melhora os conhecimentos referentes às estratégias, a atuação e as atitudes de quem desempenha essa profissão (ou a desempenharão, no caso da formação inicial) nas instituições educativas, a relação com o currículo é imprescindível. (Imbernón, 2013, p. 495)

As reflexões trazidas por Imbernón (2013), para o contexto da formação inicial fomentado nos cursos de licenciatura, expressam as concepções e representações que nos chamam a atenção, tanto como docente formadora, bem como investigadora que encontrou nas narrativas vozes significativas sobre a dinâmica que envolve os sentidos dos alunos ao se depararem nesse contexto.

Os estudantes Fernandes, Jasmim e Raimundo, de licenciaturas distintas, indicam, em suas narrativas, a forte representação sobre como a relação com o currículo é, de fato, imprescindível (Imbernón, 2013) e de como a internalizaram na trajetória curricular e formativa em seus cursos:

Na minha opinião, todas as disciplinas do currículo são importantes e fundamentais para nossa formação, cada disciplina possui seu papel e cabe a nós fazer as relações desses conhecimentos. (Fernandes, Curso de Matemática)

As disciplinas que tive serão a chave para o sucesso, principalmente, as disciplinas de cunho pedagógico que me ensinaram a compreender os grandes filósofos da educação. (Jasmim, Curso de Biologia)

As disciplinas ajudam na construção de ideias revolucionárias, na base metodológica e aperfeiçoamento de técnicas pedagógicas. (Raimundo, Curso de Geografia)

Nessa perspectiva, subscrevemos aspectos, enfoques e reflexões a respeito da dialética e positiva interface que a formação pode e deve estabelecer com o currículo e didática apontadas por Moita (2002), Pimenta (2007a), Flores (2010), Franco e Pimenta (2010), Leite e Zabalza (2012), André (2016), Sancho Gil e Hernández-Hernández (2016), Brzezinski e Garcia (2016), Franco (2017).

Um horizonte que compreende que a formação tem muito mais relação com a construção de si mesmo em dados contextos formativos, ou seja, é um encontro com a identidade profissional em constituição.

Em interface com o campo da Didática, “a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino” (García, 2005, p. 23).

Os paradigmas e diretrizes para a formação docente e sua profissionalização requerem, principalmente, atributos essenciais para a aprendizagem (inicial e continua) de uma profissão que está na base de transformações políticas, humanas, éticas, sociais.

Por isso, a profissão é oceano. Como pensar em si e no outro a quem o ensino se destina?

Protagonistas somos todos os autores e atores que empreendemos esforços para uma qualidade social da Educação e “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida.” (Moita, 2007, p. 114).

E, no entremeio das pluralidades, vislumbramos possibilidades via interfaces que a didática estabelece, uma vez que

à didática cabe ‘desnaturalizar’ o ensino. Isso significa, em primeiro lugar, considerar o ensino e a aprendizagem que ocorrem não só na sala de aula, mas nos contextos sociais mais amplos. A compreensão do fenómeno ensino-aprendizagem não se esgota no acontecimento aula. Em segundo lugar, é necessário que se estabeleçam seus vínculos com as decisões curriculares, com os modos como a escola se organiza, sua estrutura administrativa, a legislação, a organização espaço-tempo, as condições físicas e materiais que condicionam as práticas escolares. É preciso analisar os processos que operam na formação do conhecimento dos alunos, em situação concreta de ensino, e suas relações com o currículo explícito e/ou oculto, do qual procede o conhecimento que se ensina na escola.” (Pimenta, Almeida, Fusari & Franco, 2013, p. 152)

Conforme os autores acima sinalizam, analisamos aqui justamente “os processos que operam na formação do conhecimento dos alunos”, pela via dos sentidos impregnados a seus saberes e formas de pensar a profissão e assim, sigamos na travessia, de mar em mar, se fazendo oceano.

3.2 O mar didático no mar curricular e vice versa: contributos de outros componentes curriculares das licenciaturas

Experiências como as vividas com as matérias didático-pedagógicas se fizeram fundamentais nesse processo de construção pré-docente, mas não só elas, as disciplinas específicas da Biologia também se fizeram e se fazem pertinentes, uma vez que para ser professor não basta possuir estratégias magníficas, nem uma prática incentivada por tendências e teorias dos gigantes pensadores da educação se não houver uma compreensão significativa de todas as especificidades biológicas. (Laura, Curso de Biologia)

Enquanto uma totalidade em constante estado de fluxo, construído, reconstruído, significado, ressignificado e rasurado pelos atores educacionais a ele implicados e as instituições nele interessadas, o currículo se caracteriza concretamente como uma edificação de sujeitos sociais, com suas intenções, sentidos e poderes. (Macedo, 2007, p.131)

O trecho narrativo acima, apresentado pela licencianda Laura, traduz bem e, sobretudo, sintetiza um dos maiores pontos de convergência a serem trabalhados e estreitados na formação profissional, que é a relação indissociável dos conhecimentos para a profissão docente, assim como o lugar específico que assumem os conhecimentos específicos e pedagógicos que fazem parte de todo e qualquer texto curricular de licenciatura.

Os núcleos epistemológicos que estruturam as disciplinas na formação inicial se complementam com a parte prática profissional a ser realizada no âmbito de projetos e estágios supervisionados⁸².

Todavia, a narrativa de Laura ecoa outros significados que interpretamos, também, para este currículo, como o entrecruzamento, a interação mesmo entre os diversos conhecimentos que perpassam a proposta curricular e que não só fazem parte obrigatória, mas possibilitam contributos essenciais aos conhecimentos didático-pedagógicos dos futuros professores.

O que se faz fundamental no processo de construção “pré-docente”? Laura traz a pertinente reflexão e parece saber a resposta, visto que sua colocação está no como se dá a aprendizagem para ser professora de Biologia, numa dinâmica que exige que todos os componentes curriculares estejam em sintonia com essa aprendizagem.

Em outro trecho de sua narrativa, Laura, como se desdobrasse seus sentidos em novas reflexões, diz:

Destaco as contribuições de duas disciplinas que servem como base para todas as outras concernentes ao curso, a Didática e a Biologia Celular. Ambas, de maneira geral serviram como o pilar da minha visão quanto futura professora. (Laura, Curso de Biologia)

Desse modo, correlacionando a relevante reflexão de Laura com o pensamento de Macêdo (2007) sobre as rasuras, significações e ressignificações do currículo, que é entendido como uma totalidade conceptual em fluxo, vimos o quanto o tecido curricular é móvel, o quanto diz de saberes, experiências, princípios, vontades a nortear os caminhos formativos.

⁸² Adiante, apresentaremos como se dá a organização curricular para as licenciaturas do IFRN.

Consideramos pertinente frisar, mais uma vez, que não é pretensão nossa, neste estudo, aprofundar a discussão sobre o currículo e questões curriculares nas licenciaturas, o que geraria e constituiria, na verdade, uma outra temática de investigação.

No entanto, convém situarmos como os licenciandos expuseram pontos referentes às demais disciplinas, com a visão ampliada pela Didática, em interface com outros componentes formativos e suas contribuições.

O encontro dos mares da didática e do currículo nos leva, também, a uma perspectiva de se (re) pensar, globalmente, o currículo no âmbito do Ensino Superior, no tocante a contemplar elementos como o que a licencianda Laura reflete do binômio teoria-prática; a voltar um olhar para a necessidade de docentes do ensino superior debaterem mais e ressignificarem os conteúdos e práticas com os quais trabalham.

Levam, ainda, a refletir se os princípios contidos nas diretrizes curriculares são concretizados; a avaliar frequentemente (e não falamos aqui de avaliações externas) os impactos que determinado currículo vem logrando na aprendizagem e formação dos estudantes.

Ou seja, mesmo com todos os parâmetros, reformas e diretrizes curriculares que norteiam os projetos educacionais das sociedades, ainda vivemos sob forte tendência a sermos norteados por uma cultura acadêmica clássica, pela instrumentalização e racionalidade técnica, tecnocrata e tecnológica que abrangem a fase de formação no ensino superior.

Os tipos de profissionalização que surgem dessa modalidade, mediante as exigências capitais e socioeconômicas do mercado, implicam condições e exigências de empregabilidade a serem alcançadas.

Todavia, os paradigmas científicos são mutáveis e seguem novas abordagens que apontam para um olhar e um fazer mais humano, mais integrado⁸³ e integrador para a formação de adultos que já vivenciaram uma experiência escolar anterior e se encontram num patamar de maior entendimento e autonomia da própria etapa formativa (García, 1999).

⁸³ A dimensão da formação pela integralidade e enfoque dialógico humano é um dos princípios do PPP do IFRN, para todos os níveis e modalidades de ensino.

Na contramão dos preceitos hegemônicos que induzem as prescrições curriculares, Zabala (2002), Santomé (2013) e Sacristán (2013) defendem uma ação curricular holística que não considere, apenas, o ensino dos conteúdos como principal meta escolar dos projetos educativos.

Nossas referências sobre o currículo se encontram e se ancoram com afinidades ao embasamento crítico e pós-crítico da teoria curricular (Alves & Garcia, 1999; Arroyo, 2011; Corazza & Macedo, 2007, 2016; Goodson, 2008; Moreira, 2003a, 2003b; Moreira, Pacheco & Garcia, 2004; Morgado, Santos & Paraíso, 2013; Oliveira & Sgarbi, 2002; Pacheco, 2001, 2007; Sacristán, 2013; Silva, 2004; Young, 2010).

Sacristán (2013) aponta como caminho curricular⁸⁴ que os docentes-educadores e profissionais da educação implementem um texto curricular de ampla cobertura para, além de conteúdos conceituais, ensinar valores das realidades locais, tolerância, capacidade reflexiva, princípios democráticos, tornando os sujeitos então, coautores, uma vez que se considere “os direitos dos alunos em vez de apenas ficarem relegados as suas disciplinas.” (Sacristán, 2013, p. 25).

E ouvir, ver, ler o aluno possibilita estarmos imersos na manifestação existencial do currículo, um currículo vivo, em ação, posto em prática (Ferraço, 2005); é através de suas narrativas que são retratos, imagens vivas sobre o currículo que conduz a sua formação, que revela os modos, os saberes, os não-saberes que também entramos em contato com um currículo que está para além do texto, para além da proposta, a apropriação do aluno é lugar onde o currículo aporta.

Referindo-se acerca dos sujeitos e da (s) identidade (s) do currículo, T. Silva (2004) questiona *o que se deve se tornar/ o que elas ou eles devem ser*, numa seleção de conhecimentos que rege o texto curricular, tendo em vista que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (T. Silva, 2004, p.15).

Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista da educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes

⁸⁴ “Exige-se, portanto, que o currículo seja expresso em um texto que contemple toda a complexidade dos fins da educação e desenvolva uma ação holística capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam propícios para o alcance desses objetivos.” (Sacristán, 2013, p. 24)

preconizada nas teorias críticas? A cada um desses modelos de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (T. Silva, 2004, p. 15)

Neste ensejo, um currículo para o ensino superior, para uma licenciatura pode ser redimensionado pelos autores/atores/viajantes/navegantes os quais conduzem sua organização e produzem conhecimentos.

Vejamos o que a estudante Tulipa coloca para reflexão sobre os elementos que destacamos acima quanto a se repensar o desenvolvimento curricular, incluindo as percepções dos alunos:

Considero que todas as disciplinas da grade do curso são importantes. O que acontece é que assim como na educação básica o ensino superior também tem problemas. Então, algumas vezes, algumas disciplinas deixaram a desejar, de modo que eu e meus colegas sentíamos que o objetivo não havia sido alcançado. (Tulipa, Curso de Geografia)

Consideramos bastante pertinente a colocação de Tulipa que aponta a necessidade de se reconhecer situações problemáticas da aprendizagem, do currículo, dos objetivos que, por vezes, não correspondem ao que as disciplinas demandam.

Importante reflexão que a estudante tece, ou seja, Tulipa assinala aspectos vitais a serem problematizados no processo de ensino e aprendizagem em nível superior.

Concernente a esse aspecto e às demandas que surgem no percurso do desenvolvimento curricular num processo formativo, pela participação dos professores/formadores e dos estudantes com seus saberes e experiências em face das práticas curriculares implementadas, Imbérnon (2013, p. 496) aponta:

A formação deve ajudar a recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes quando se atua na instituição, na aula e nos esquemas teóricos que sustentam esse equilíbrio. Mas isso é difícil – e não tem sido fácil introduzir esse conceito de formação, já que ele parte do princípio de que os professores são construtores de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva [...] Isso parte do protagonismo dos professores, de eles serem sujeitos de sua formação, e implica modificar os modelos e as metodologias de formação.

“Modificar modelos e metodologias de formação” consiste, sem dúvida, em um dos maiores desafios para docentes universitários, principalmente, pelo viés das múltiplas funções, atividades e carga horária que ocupam, pela ausência de dialogicidade com licenciandos que promovam momentos de escuta e trocas, pela necessidade de uma interação mais efetiva entre os pares, pelas cobranças acadêmicas para uma acelerada e larga produção científica; esses pontos atingem o protagonismo frequente, no fazer cotidiano.

Por outro lado, identificamos, na grande maioria dos apontamentos narrativos a contextualização e a concordância em valorização das disciplinas curriculares, tanto da área pedagógica, como da área de conhecimentos específicos do curso.

Esse fato é significativo e relevante para, inclusive, repensarmos as práticas dos docentes-formadores à guisa dessas vozes.

Na verdade, todos os licenciandos partícipes do estudo afirmaram considerar relevante a estrutura curricular de seus cursos e apresentaram noção da representatividade dos devidos campos de conhecimento:

Posso dizer que todas as disciplinas do curso são importantes, primeiro porque as disciplinas específicas serão suas ferramentas de trabalho, por outro lado, as disciplinas pedagógicas também são de extrema importância, afinal seremos futuros professores e devemos conhecer o ramo que iremos trabalhar que é a Educação. (João, Curso de Física)

Para mim, todas as disciplinas têm sua importância na formação profissional e humana, privilegiar uma seria trair as demais. (Sêneca, Curso de Geografia)

Acredito que todas as disciplinas pedagógicas são importantes no processo de formação docente. Cada uma contribuiu de uma maneira na minha formação. (Esperança, Curso de Biologia)

Para mim, não existe disciplina mais importante todas tem o mesmo peso, mas existem algumas que trazem maior contribuição para a formação de postura profissional e outras de formação específica da licenciatura escolhida. (Dona, Curso de Matemática)

O entendimento, a percepção e apropriação do lugar de cada disciplina no currículo e o papel que desempenham na formação profissional é essencial para o desenvolvimento do licenciando, uma vez que “a formação de professores tem uma finalidade fundamental: o aprimoramento da ação de ensinar e toda a aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes que intervêm no currículo.” (Imbernón, 2013, p. 495).

Constatamos, nas nossas análises, que os dados narrativos revelaram um fato bastante positivo quanto à valorização dos estudantes no que diz respeito a disciplinas do núcleo pedagógico, além da própria Didática.

Considerando certos preconceitos, julgamentos negativos que as disciplinas pedagógicas sofrem nas licenciaturas, identificamos na recorrência tanto de elogios como de conteúdos narrativos positivos, conforme trechos abaixo:

Como mais significativa foi a junção das disciplinas pedagógicas com as Exatas. (Sabrina, Curso de Matemática)

As disciplinas da área de matemática são importantes para que possamos aprender de uma forma mais ampla o que já vimos no ensino básico e as pedagógicas nos ajudam pelo fato de nos nortear como futuros docentes, o que iremos fazer e como poderemos fazer. (Luna, Curso de Matemática)

Considero as disciplinas específicas do curso importantes, no caso, as das áreas humanas. Sem esquecer das educacionais que são excepcionais para a formação. (Milton, Curso de Geografia)

No bloco narrativo acima citado podemos perceber como os contributos curriculares foram compreendidos de forma significativa e relacional pelos alunos, aspetos reforçados nas seguintes narrativas também:

Todas as disciplinas tiveram sua contribuição para a formação da minha bagagem académica, mas as disciplinas ligadas ao dia a dia, do cotidiano, tiveram um papel modificador, pois as coisas não são mais as mesmas, tudo o que olho, enxergo o que há de geográfico no que observo. (Morena, Curso de Geografia)

O curso de Matemática, licenciatura, é repleto de disciplinas que considero essenciais para a minha formação docente. **Muitos questionam os licenciandos em matemática quanto a preferência das disciplinas e quase sempre respondem com a frase praxe, as de Exatas ou as específicas, denominam. Porém, eu considero todas como de preferência minha, pois sou estudante de Matemática para ministrar aula de matemática.** (Jucélia, Curso de Matemática, grifo nosso)

O texto de Jucélia demonstra o pensamento que ainda persiste na mente de muitos licenciandos antes mesmo de iniciarem a cursar tais disciplinas, numa espécie de generalização de uma visão que considera as disciplinas da educação. No entanto, como já sinalizamos, foi bastante alentador encontrar nas narrativas um terreno fértil de relações dos contributos curriculares em sua totalidade. Esse fato é essencial para o processo de formação.

Peres e Garcia (2016) discutem o papel das universidades na formação inicial de futuros professores e questionam: “como e de que maneira estamos ensinando a profissão de ser docente”? E como nossos alunos vão se formando como professores no âmbito universitário’?

Partindo dessas interpelações, discorreremos, agora, como é a organização curricular das licenciaturas do IFRN, e como se estrutura o componente curricular de Didática.

3.3 Mares da organização curricular institucional: diretrizes do IFRN

A proposta curricular dos cursos de licenciatura do IFRN é denominada de Plano Pedagógico de Curso, cuja sigla é PPC, e é o instrumento que estrutura a organização curricular de cada curso, seguindo as orientações didático-normativas da instituição, bem como as legislações vigentes e diretrizes que balizam a formação de professores na educação brasileira.

As referidas orientações normativas seguem a organização didática do IFRN que é o documento norteador da função social institucional, de toda a estrutura curricular, do funcionamento do ensino, desde o ingresso do aluno até a documentação para expedição de diplomas.

Por sua vez, esse documento é balizado pelo Projeto Político-Pedagógico do IFRN, cujo papel central é expressar as funções e princípios educativos da instituição.

Dessa forma, todos os cursos de licenciatura obedecem o mesmo modelo curricular, diferenciando-se, apenas, em suas especificidades de áreas e conteúdos, assim como se atualizam e seguem orientações legais das instâncias nacionais de políticas educacionais e políticas de formação⁸⁵ vigentes.

A concepção geral de currículo, apontada pela organização didática⁸⁶ do IFRN compreende que

o currículo, no IFRN, está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no Projeto Político-Pedagógico Institucional, e, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, ciência e tecnologia e ser humano [...] (IFRN, 2012b, p.5)

No que se refere à estrutura curricular geral, a sistemática dos PPC se dá da seguinte forma:

Art. 27

Uma estrutura curricular é a disposição ordenada de componentes curriculares organizados em uma matriz curricular integralizada por disciplinas e atividades acadêmicas que expressam a formação pretendida no projeto pedagógico de curso.

Art. 28.

⁸⁵ 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.

⁸⁶ Parte integrante do Projeto Político-Pedagógico do IFRN, que regulamenta as diretrizes legais, educativas e acadêmicas da instituição. Aprovada pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 21/03/2012, embasa todos as atividades dos níveis e modalidades de ensino.

As estruturas curriculares dos cursos podem conter:

Disciplinas obrigatórias, indispensáveis à integralização curricular;

Disciplinas optativas;

Seminários curriculares;

IV. Atividades de prática profissional;

outros componentes curriculares que integrem a respectiva estrutura curricular. (IFRN, 2012b, p.15)

Ademais, antes de situarmos a organização da disciplina de Didática, ressaltamos, quanto aos PPC específicos das licenciaturas, que o arranjo curricular dos cursos se estrutura pela à seguinte composição:

Art. 71

A matriz curricular dos cursos de licenciaturas será organizada em regime de crédito, com período semestral, e estará constituída por disciplinas que compõem os seguintes núcleos:

I. Núcleo fundamental: relativo a conhecimentos de base científica, indispensáveis ao bom desempenho acadêmico dos ingressantes.

Constitui-se de revisão de conhecimentos de Língua Portuguesa e de outras disciplinas do Ensino Médio, de acordo com as necessidades do curso;

II. Núcleo didático-pedagógico: relativo a disciplinas que fundamentam a atuação do licenciado como profissional da educação. Essas disciplinas abordam o papel da educação na sociedade, os conhecimentos didáticos, os processos cognitivos da aprendizagem, a compreensão dos processos de organização e de gestão do trabalho pedagógico e a orientação para o exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa;

III. Núcleo epistemológico: relativo a disciplinas de fundamentos históricos, filosóficos e científicos, que abrangem o conhecimento necessário à compreensão dos conteúdos específicos, o uso das linguagens técnica e científica e os conhecimentos etimológicos, culturais e literários, inerentes à formação do professor da Educação Básica;

IV. Núcleo específico: relativo a disciplinas que fundamentam a formação do professor da Educação Básica na sua área de atuação específica. (IFRN, 2012b, p. 25, grifo nosso)

Os grifos acima explicitam os nomes dos quatro núcleos componentes do currículo que abarcam todas as disciplinas dos cursos de licenciaturas para a formação de professores, estando a Didática, como componente/disciplina curricular, localizada no Núcleo II, didático-pedagógico.

Desse modo, a estrutura curricular básica dos currículos dos referidos cursos corresponde ao modelo apresentado na figura 1:

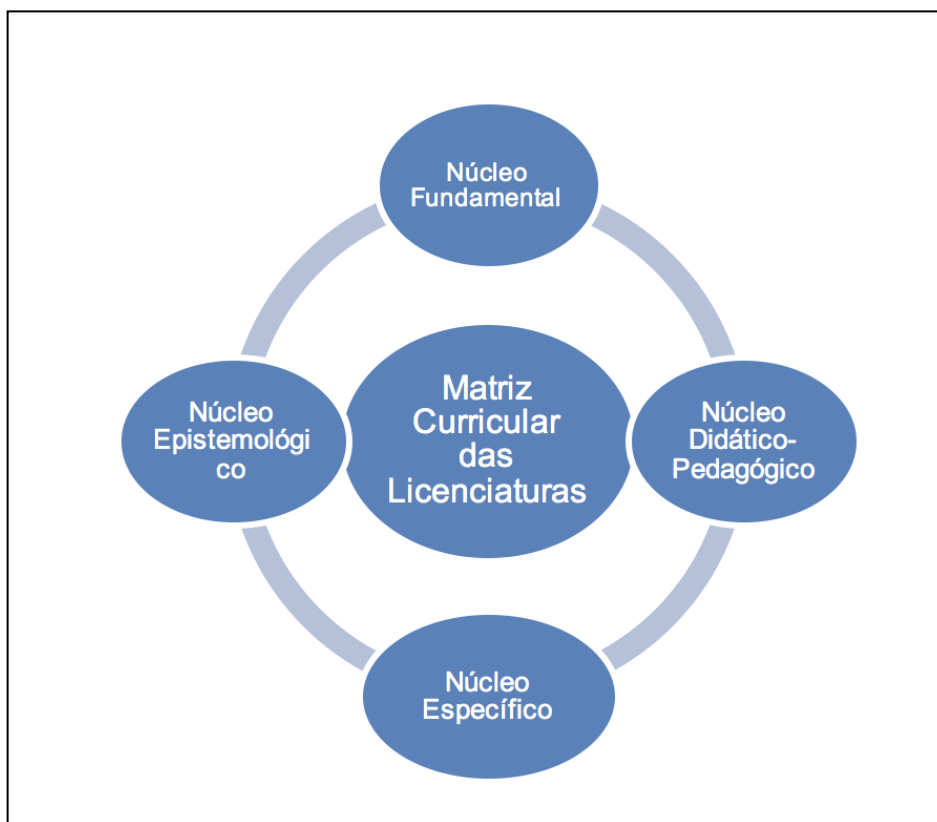


Figura 1: Núcleos curriculares dos PPCs das Licenciaturas

Além dos núcleos de disciplinas, a matriz curricular abrange, ainda, o eixo de Prática Profissional⁸⁷ cujo propósito é estipular regras e encaminhamentos para estágios, projetos e elaboração de trabalhos de conclusão de curso.

Nesse arranjo curricular, então, o programa da disciplina de Didática foi elaborado pelo grupo de docentes da área, tendo sua última atualização formal em 2012, quando foi realizada a atualização dos PPCs e do PPP do IFRN.⁸⁸

No programa da disciplina de Didática⁸⁹, a ementa versa sobre os seguintes pontos balizadores:

⁸⁷ Caracterizamos a Prática Profissional logo mais, na seção 3.5, do presente capítulo.

⁸⁸ No período em que nossa investigação foi desenvolvida, os currículos dos cursos são regidos pela revisão institucional dos documentos e regulamentos do ano de 2012. No ano de 2018, ocorre uma reforma curricular, com revisão geral da organização didática e do plano de desenvolvimento institucional do IFRN, bem como revisão dos currículos das Licenciaturas, tendo como base as novas diretrizes curriculares da Resolução N. 02, de 2015.

O conceito de Didática. A evolução histórica da Didática. O pensamento didático brasileiro. A importância da didática na construção do processo de ensino-aprendizagem e da formação docente. O currículo e a prática docente. Articulação entre a Didática e as Didáticas específicas. O planejamento escolar. Metodologias de ensino. A avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Concepções, pressupostos e metodologias das modalidades da Educação Básica. (IFRN, 2012b, p.59)⁹⁰

Os apontamentos explicitados na ementa correspondem, tanto ao campo epistemológico, como aos modelos e saberes para a formação de professores, ora propostos.

O programa de didática estabelece conexão com os documentos e diretrizes, tanto locais, como nacionais e que regem a formação docente, converge para as produções teóricas da área, seleciona princípios e conceitos mais relevantes a serem ministrados aos licenciandos,

Chamamos a atenção para o tópico que versa sobre as correlações com outras disciplinas do currículo - “o currículo e a prática docente; articulação entre a Didática e as Didáticas específicas” - salientamos a importância da Didática na construção do processo de formação docente, como também enfatizamos conhecimentos das modalidades de ensino nas quais os futuros docentes irão atuar.

Dessa forma, a ementa curricular possibilita ao estudante licenciando se apropriar dos requisitos e aspectos principais da didática geral e das especificidades da didática e educação brasileira (Libâneo, 2010, 2012; Pimenta, 2007a).

Partindo então da base conceitual que a ementa propõe, observemos, agora, como estão dispostos os conteúdos curriculares de Didática:

O conceito de Didática e sua evolução histórica.
O papel da Didática na formação do educador.
O pensamento didático brasileiro.
O currículo e a prática do professor: diretrizes e concepções.
Articulação do fazer docente com o Projeto Político-Pedagógico da escola.
As didáticas específicas e suas contribuições ao processo de ensino-aprendizagem.
Os pressupostos teórico-metodológicos da interdisciplinaridade.
Educação de Jovens e Adultos (EJA): pressupostos, concepções e metodologias.
Educação Profissional e Tecnológica (EPT): pressupostos didáticos.
O planejamento da ação pedagógica.
Planos de ensino e seus componentes: Objetivos e conteúdos de ensino: critérios de seleção e tipologias. Metodologias de ensino-aprendizagem e recursos didáticos. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem. (IFRN, 2012b, p.59)

⁸⁹ O referido programa consta em apêndice da tese.

⁹⁰ A referência da fonte do programa de disciplina se encontra no apêndice de cada PPC.

Deste modo, é evidente que os conteúdos curriculares da Didática correspondem e convergem bem ao que a ementa propõe e já manifestam dimensões que foram retomadas e atualizadas por diretrizes nacionais mais recentes.

O Conselho Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação do Brasil/MEC, lançou no ano de 2015, a Resolução n. 02 que dispõe de princípios, dinâmicas formativas e procedimentos norteadores para serem considerados pelas instituições de ensino a desenvolver nas suas políticas, gestão, programas e sistemas de avaliação de formação docente em nível nacional.

No capítulo primeiro da resolução, os princípios já apontam dimensões que perpassam o ensino do componente curricular de Didática, assim como sinalizam para as interfaces oriundas deste com os demais componentes curriculares de um plano de curso de licenciatura.

Trouxemos este trecho aqui para entrelaçarmos a nossa discussão, reforçando as interfaces e relações entre os mares da didática e do currículo, com base na perspectiva do plano curricular do IFRN, da componente curricular de didática e das diretrizes nacionais para a formação de professores.

Vejamos:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 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, p.4)

O documento das Diretrizes apresenta, destaca e reforça aspectos que há anos vem sendo debatidos e encaminhados nas propostas de curso do IFRN e contextualizados no PPP.

As relações estabelecidas entre a Didática e demais componentes curriculares nos nossos cursos de licenciatura provem, primordialmente, de uma dimensão geral de abordar conhecimentos peculiares aos processos de ensinar. Outrossim, as relações advêm de se tratar especificamente de particularidades a cada área de ensino.

3.4 Velas e rotas (inter) disciplinares: mapas desenhados pelos estudantes-marinheiros

Os estudantes participantes da nossa investigação apontam, nas narrativas, uma aproximação mais efetiva da didática, tida como geral, com as licenciaturas que cursam, expressam principalmente uma necessidade de se pensar o processo de ensino para um docente da Física, da Matemática, da Geografia.

Assim, ensejam correlações com os conhecimentos que ensinarão na sua prática pedagógica, conforme identificamos nos trechos narrativos a seguir:

Na licenciatura, temos no currículo a disciplina de Didática, uma disciplina importante na nossa formação, pois é através dela que iniciaremos conhecer a atuação docente dentro de sala de aula e fora dela. (João, Curso de Física)

Como mais significativa foi a junção das disciplinas pedagógicas com as Exatas. Destacar qual a disciplina seria mais importante, isso é que vai do ponto de vista de cada um, pois, para a profissão que pretendo exercer todas são importantes. (Sabrina, Curso de Matemática)

Outras disciplinas que considero importantes são as específicas, se não houvesse não existiria bons profissionais. (Abel, Curso de Matemática)

A disciplina de Didática forma o professor em nível de tratamento dos conhecimentos e diálogo com os estudantes e da melhor maneira para promover a interação com os conhecimentos específicos das disciplinas. (Jota, Curso de Geografia)

Nessa perspectiva, no que se refere a contextos e demais contributos curriculares que envolvem o campo epistemológico da Didática, Libâneo e Alves (2012) discutem as especificidades dos saberes e relações entre a Didática com as Ciências da Educação e demais licenciaturas.

Embora esses renomados autores façam alusão atribuindo ênfase à conjuntura de conhecimentos da Pedagogia, entrecruzada às ciências específicas, expressam a necessidade de se entender os sentidos, a legitimidade do saber didático no currículo de formação de professores, visando à compreensão dos saberes específicos da profissão docente.

E, nessa perspectiva, não consideram positivo a denominação de uma mera didática geral⁹¹ como já foi e ainda é denominado esse campo.

O campo de conhecimento didático estabelece conexões interdisciplinares e transdisciplinares com os demais componentes do currículo formativo.

⁹¹ “Agrada-me hoje falar de uma didática básica (talvez para substituir um termo gasto, “didática geral”, já que não existe mesmo uma “didática geral”), uma disciplina que expressaria algo como transdisciplinaridade das didáticas disciplinares.” (Libâneo & Alves, 2012, p. 28).

Na discussão sobre a inter-relação dos saberes da didática com os demais contributos dentro de um currículo da licenciatura, julgamos importante lembrar o que Alves e Garcia (2012) discutem e pesquisam, ou seja, o contexto dos currículos nos cotidianos da prática educativa.

Dessa forma o que emerge no centro é o lugar do sujeito que realiza a ação educativa, seja em que área de licenciatura atue.

Para Alves e Garcia (2008), os currículos precisam falar de práticas/teorias com, por e para praticantes/pensantes, docentes/discentes.

Nessa dimensão de conceptualização e abordagem do currículo, a Didática adentra as licenciaturas como mar e porto de conhecimentos sobre as relações pedagógicas que constituem o ato de ensinar.

Ou adentraria, uma vez que esse aspecto ainda é um desafio na formação de professores para a Educação Básica brasileira, almejando superar as dicotomias e lacunas do entendimento sobre a didática que tende a ser vista nas licenciaturas como sendo de ordem das “coisas pedagógicas” (Pimenta, 2007b).

É essencial que os cursos de licenciaturas e suas propostas curriculares valorizem as particularidades do saber pedagógico e suas relações.

No intento de superar esse estigma, Libâneo (2002, p. 19) aponta⁹² que:

A meu ver, a didática reúne em seu conteúdo essas duas dimensões a serviço do processo de ensino e aprendizagem: a lógica dos saberes disciplinares e a lógica da relação pedagógica. Permeando estas duas lógicas, introduzo as práticas socioculturais e tudo o mais que aí se deve incluir, a trajetória social dos alunos, a vida cotidiana, as mídias, as identidades sociais e culturais, etc., já que são integrantes das relações pedagógicas.

Elucidamos que os conhecimentos da didática convergem, predominantemente, às formas de ensinar, a um *corpus* de saberes que se integram ao ofício do professor ao exercer sua prática, independente, da área da licenciatura.

⁹² Trazendo o referido autor novamente, concordamos que “em outras palavras, a didática é concebida como disciplina que busca melhor compreender como ações de ensino podem gerar ações de aprendizagem, tendo como referencia os conteúdos das disciplinas, para propor meios que favoreçam a mútua transição de um a outro.” (Libâneo & Alves, 2012, p. 28).

Um professor de Matemática, Geografia, Biologia, Física ou de Espanhol é antes de tudo um docente. É um profissional que vai, por meio de sua disciplina, atuar como educador de outras pessoas, numa experiência de intensa alteridade cultural e social.

A Didática não é, não seria lugar para dicotomias ou cisões⁹³, e sim para encontros e convergências de saberes, de contributos curriculares em interface com os outros conhecimentos formativos.

Esse é o elemento principal que discutimos na presente seção de tese.

Corroborando o que estamos afirmando, trazemos uma reflexão de Pimenta (2007b) para dialogar conosco:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo e humanização dos alunos historicamente situados, **espera-se da licenciatura** que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, **que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática** necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem **os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de suas identidades como professores.** (p. 18, grifo nosso)

Os pontos apresentados por Selma Pimenta representam, de maneira significativa, o que nossas reflexões, interpretações, análises e experiências na área de Didática vêm pontuando.

Seguindo esse pensamento, algumas narrativas demonstram a clareza que alunos trazem quanto a essa perspectiva, tanto de fundamento essencial da formação docente como dialógica e integradora, que também é a visão da “didática básica”, proposta por Libâneo e Alves (2012).

Nesta perspectiva, uma didática integradora é um pilar de formação sobre o processo de ensino e aprendizagem, comum a todos os cursos de formação de professores.

Vejamos como a estudante Adela se posicionou quanto aos contributos curriculares:

Nas primeiras disciplinas sobre a educação achava complexo e cheguei a pensar que não eram tão importantes. Porém, a cada nova disciplina da área de educação que eu estudava, entendia o porquê de elas estarem presentes no currículo do curso. Além das disciplinas da área de educação, as da área específica que gostei muito e que certamente farão parte da minha vida profissional e pessoal foram a Dialetolegia do espanhol, Cultura espanhola e cultura

⁹³ Não dizemos, com isso, que não há contradições, nem conflitos nesse processo de aprendizagem. Compreendemos e concordamos com a dialética tão peculiar da formação e da construção de conhecimentos.

hispoamericana. Essas três disciplinas contribuíram para o respeito a diversidade lingüística e cultural não só dos povos hispanófonos, mas também da nossa diversidade como brasileiros. (Adela, Curso de Espanhol)

Vê-se um traço no discurso de Adela que tangenciamos em trechos subjacentes a esta seção no que diz respeito a certo descrédito ou diminuição do valor das disciplinas pedagógicas, inclusive da didática.

Nossa observação, apesar de ser generalista, neste momento, reflete uma cultura de pensamento vigente nas licenciaturas, principalmente, das ciências exatas.

Nas narrativas dos estudantes, não encontramos essa diminuição ou preconceito de forma direta, porém, consideramos pertinente destacar que alguns alunos fazem uma distinção mais clara entre os contributos curriculares. Observamos que são estudantes oriundos das áreas de Física e Matemática, ou seja, das Ciências Exatas:

As disciplinas específicas são as fundamentais para ser um bom profissional, pois, será o conteúdo que irei ensinar. (Harry Potter, Curso de Física)

Com certeza há outras disciplinas que contribuem para ser um bom professor, como: metodologia do ensino de Física, pois nos mostra outra maneira de ensinar e de chamar a atenção do aluno. (Lindsay, Curso de Física)

Puxando um pouco o saco para a minha área posso dizer que metodologia do ensino de Física é ainda mais importante, pois é através do conhecimento adquirido nela que iremos por em prática as concepções pedagógicas. (João, Curso de Física)

Considero mais importantes as disciplinas de cálculos, da área matemática porque esse é o conhecimento que vou precisar ter para transmitir aos alunos. (Isabela, Curso de Matemática)

Percebemos, no texto da licencianda Isabela que ela faz um recorte de exclusividade quanto às disciplinas de cálculo como sendo o único conhecimento que ela vai utilizar para desenvolver suas funções docentes.

Ela pinça, apenas, os conteúdos sobre cálculos e deixa de mobilizar os saberes que irão ajudá-la, justamente na transmissão dos conteúdos, expressando um pensamento que vai na contramão da interlocução que estamos defendendo para a integralidade dos contributos curriculares.

E com os recortes narrativos abaixo, exemplificamos as reflexões e entendimentos dos licenciandos que, no conjunto da integração disciplinar curricular, conseguem visualizar e assimilar o papel de cada componente, peculiarmente:

As disciplinas que se destacam são genética, anatomia, didática, metodologia do ensino de ciências e entre outras, as formas mais simplificadas de “repassar” ou construir o conhecimento com os nossos futuros alunos... (Grazzy, Curso de Biologia)

As disciplinas que considero mais importantes são as que estão voltadas a pratica de ensino da geografia e geografia humanística. Essas disciplinas serviram de base na produção do conhecimento e evolução como professora. (Galega, Curso de Geografia)

As disciplinas mais importantes são: matemática para educação básica I, II, III; Matemática Fundamental, Psicologia da Educação e Didática. O laboratório de matemática é muito importante pois aprendemos a sair apenas do quadro branco e pincel e fazer uma aula diferenciada e que os alunos se interessem mais. E a Metodologia de Ensino da Matemática I e II, pois nela aprendemos metodologias específicas da Matemática. (Luna, Curso de Matemática)

Outras disciplinas que considero importantes são as específicas, se não houvesse não existiria bons profissionais. (Abel, Curso de Matemática)

Acredito que os aspectos mais significativos do curso, assim como as disciplinas que merecem destaque, são as que envolvem as relações humanas/sociais. Ademais, o curso, de um modo geral, nos permite aprender a vivenciar práticas que enriquecem não só nosso lado profissional, como também o nosso lado humano. (Incógnita, Curso de Geografia)

Com os exemplos narrativos acima, apreciamos/observamos um panorama de como os sentidos dos discentes compreendem o arranjo curricular de seus cursos e identificamos o quanto é presente e convergente a importância atribuída às teorias e metodologias específicas de ensino de cada área.

Ademais, encontramos reflexões que tecem críticas no tocante às disciplinas; conforme aludimos em outro momento do texto, para a concretização efetiva da integração curricular no processo de aprendizagem da profissão, ainda se faz necessário viver e produzir, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente, no âmbito dos cursos e suas práticas, os conhecimentos curriculares.

Nessa perspectiva, um dos empecilhos e críticas mais comuns nos cursos de licenciatura, traduzidos em queixas de alunos e de docentes, em escala local e nacional, reside no fato de não se encontrar ressonância que os aproxime, satisfatoriamente, de grandes impactos no seu fazer prático.

“Esse é o grande desafio que qualquer licenciando se questiona: como unir a teoria (conhecimentos da Educação e da Biologia) com a prática? (Laura, Curso de Biologia).

A conhecida e repetida relação teoria-prática⁹⁴, que a aluna Laura destaca em seu questionamento e a ausência de debates e vivências, no ensino superior, que estreitem cada vez mais esse complexo duplo acarretam, ainda, dificuldades e distanciamentos de uma forma de pensar o currículo e os diversos saberes sobre o ensinar.

Ao examinar-se a perspectiva tradicional dos currículos universitários, percebe-se que a prática é colocada no ápice dos cursos, geralmente em forma de estágios, dificultando a ação de torna-la como ponto de partida da teoria. Nesse sentido, essa compreensão impede que o ensino assuma os princípios da pesquisa como referente. O estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica. A prática, nessa direção de currículo, não é referencia para a teoria; ao contrário, como o encaminhamento positivista determina, a teoria é referencia para a prática que deve, fundamentalmente, reproduzi-la [...] (Libâneo, 2012, p. 18)

Impactos que só são vividos quando adentram na experiência real no cotidiano do ser professor, em suas experiências profissionais, situação esta conectada diretamente as experiências advindas da prática, cuja correspondência com os componentes curriculares ocorre pelos estágios supervisionados e práticas profissionais propostas no currículo, sendo essenciais à formação.

Contudo, quando realizados apenas ao final do curso, torna-se inviável a construção e interação de saberes sobre a prática docente em momentos formativos cruciais, uma vez que

esse percurso formativo, em sua espacialidade e temporalidade, circunscritas ao currículo, naturalmente não se desvincula das expectativas quanto ao mundo do trabalho, considerado aqui como um dos espaços de aprendizagem que compõem os percursos formativos e existenciais; na itinerancia do currículo, os estudantes poderão obter subsídios muito mais significativos para uma atuação consciente. [...] (Brito de Sá, 2010, p.58)

Brito de Sá (2010), acima referenciada, postula um projeto formativo e curricular voltado para a construção de experiências de aprendizagens singulares sobre a realidade da profissão.

Essas aprendizagens são vividas desde o início da formação e no decorrer do desenvolvimento dos cursos de licenciatura, para, posteriormente, contemplar, inserir a participação dos estudantes nos itinerários do currículo pela via das práticas discentes, em contato com o mundo do trabalho, para se apreender, de fato, o estar na e com a profissão.

⁹⁴ Professores e investigadores como Selma Pimenta, José Carlos Libâneo, Ilma Veiga, Marli André, Julio Diniz, dentre outros, se debruçam há décadas sobre esta complexa relação e defendem que tanto a disciplina de Didática, como os currículos das licenciaturas devem promover a aprendizagem dessa relação, de modo que o aluno, futuro docente, a compreenda e a vivencie de forma mais crítica e reflexiva.

Nesse sentido, vimos, pelos olhares e sentidos narrativos dos alunos-tripulantes da itinerância e travessia de mares, que os contributos curriculares⁹⁵ são grandes possibilidades formativas, principalmente quando os discentes compreendem esses contributos.

Encerramos, então, a presente seção enfatizando e reforçando como a disciplina de Didática, em interface com demais disciplinas, existencializa contributos curriculares para a formação docente e como o despertar, a apreensão dessa relação por parte dos licenciandos, enriquecem as trajetórias formativas e contribuem para a identidade profissional a ser tecida.

Não considero nenhuma disciplina mais importante que a outra, todas montam um conjunto cíclico que atende aos requisitos para o desenvolvimento do homem urbano. A contribuição das disciplinas na Geografia é a quantidade de informações que nos torna cada vez mais humanizados. **Essas disciplinas na formação docente nos levam a refletir para a disseminação dessas informações e provocar a possível humanização dos nossos futuros estudantes.** (Jota, Curso de Geografia, grifo nosso)

O discurso de Jota sintetiza e traduz o que vimos interpretando e refletindo. Quando ele diz que as disciplinas “montam um conjunto cíclico” e quando aponta sobre “provocar a possível humanização dos nossos futuros estudantes” se revela um recorte identitário advindo do seu processo formativo, da sua consciência da essência da profissão.

Esse é, sem dúvida, o maior contributo de um currículo.

Os mares são caudalosos, agitados, dialéticos na mesma proporção em que são bonitos e desafiantes. Na travessia oceânica, há de compreendermos e afirmarmos que os viajantes fazem e também são a própria viagem. Sigamos.

3.5 Outros ventos e outros mapas formativos: experiências e contributos extracurriculares

A licenciatura já me mostrou inúmeros pontos que antes eu não conseguia enxergar, como a importância do professor, as dificuldades das escolas públicas, etc. Com o PIBID⁹⁶ consigo me colocar no lugar do professor e imaginar como será quando eu estiver naquele lugar exercendo verdadeiramente uma profissão. (Johanny, Curso de Física)

Minha experiência no curso é bastante proveitosa porque tenho a oportunidade de participar de pesquisas, de projetos que me ajudam a compreender melhor a ação docente. (Milena, Curso de Geografia)

⁹⁵ Denominamos de contributos curriculares as possibilidades de relações interdisciplinares positivas que o currículo permite estabelecer com as disciplinas, no sentido de contribuições mesmo para a trajetória formativa. Exemplificamos com alguns discursos narrativos que apontam a inter-relação entre didática, estágios e metodologias específicas de ensino.

⁹⁶ O PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, um dos maiores programas nacionais, organizados pelo Ministério da Educação e voltados à formação de professores para a Educação Básica. Adiante no texto, retomaremos sobre o programa.

No presente tópico, trataremos de um aspecto que nos chamou atenção na interpretação e análises dos dados narrativos pela recorrência, repetição e convergência de conteúdos narrativos e, também, por se tratar de sentidos, saberes e conhecimentos que mantém interlocução com a Didática, com as práticas de ensino, com o processo de ensino e aprendizagem que os licenciandos estão contruindo e reelaborando na trajetória dos cursos.

Nessa perspectiva, situamos aqui o lugar das experiências e contributos extracurriculares que perpassam a formação inicial. Quais experiências são essas? Por que tem relação e fazem interfaces com a Didática? Por que são tão importantes para os licenciandos? Denominamos tais experiências/atividades como ventos, velas e mapas que contribuem na condução do oceano formativo e do ser docente.

Contemplamos, então, nesta seção de tese, o potencial formativo e produtor de sentidos que as experiências extracurriculares possibilitam aos alunos.

Consideramos relevantes as significações dos alunos quanto ao que viveram nos caminhos externos ao IFRN, externos no aspecto físico, espacial, contudo, internos e intrínsecos aos conteúdos que estudam sobre a profissão docente, sobre a profissionalidade, a realidade, e, ainda, sobre o cotidiano dos sujeitos da educação⁹⁷.

Os estudantes Johanny e Milena, autores dos excertos narrativos acima, mencionam experiências que, *a priori*, não são atreladas a uma disciplina específica do currículo, no entanto, tem conexão com uma das dimensões formativas mais essenciais na formação: o contexto das vivências práticas e acadêmicas, balizado pelo tripé formativo: ensino-pesquisa-extensão.

Programas e/ou projetos de pesquisa e extensão, grupos de estudo e pesquisa, atividades em escolas públicas, eventos científicos, tudo o que gera repertório formativo quanto à docência se reverte em carga horária a ser complementada no currículo e, sobretudo, incita repertório de novos saberes, haja vista que

o ato de ensinar nas licenciaturas oferecidas pelo IFRN é concebido como uma atividade humana, técnica, política e ética voltado para a formação da cidadania e para o mundo do trabalho, por meio de um currículo que ressalta – no que concerne a formação de professores

⁹⁷ Nesse sentido, tomamos, como interlocução, os sujeitos da educação nas perspectivas colocadas por T. T. Silva (2004) e Larrosa (1998, 2016, 2017). O sujeito é o que e quem vive, produz e ressignifica subjetividades no contexto educativo, um sujeito que não é passivo diante das experiências que se apropria.

– as exigências filosóficas, epistemológicas e as necessidades do contexto social. (IFRN,⁹⁸ 2012b, p. 07)

No âmbito das aprendizagens no e sobre o contexto social, formalmente, na estrutura curricular, as atividades extracurriculares são previstas e compõem diretrizes dos planos curriculares – PPC – das licenciaturas, num quadro de experiências, denominado de Prática Profissional.

A Prática Profissional é um componente curricular que estipula o cumprimento de uma carga horária de 1.000 (mil) horas/aula, distribuída da seguinte forma: Prática como Componente Curricular (400 horas); Estágio Curricular Supervisionado (Estágio Docente de 400 horas) e Outras Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (200 horas)⁹⁹.

Os princípios norteadores desse componente curricular, além de estimularem atividades articuladoras entre ensino-pesquisa-extensão, visam fortalecer a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade, propondo uma formação universal, integrada e integradora dos sujeitos para atuar numa conjuntura em constantes mudanças e desafios.

Nesse eixo curricular, visualizamos uma interface com os conhecimentos da Didática, uma vez que

a prática como componente curricular é considerada como um conjunto de atividades que produz algo no âmbito do ensino, devendo prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, diferentes tempos e espaços curriculares. (IFRN, 2012b, p.7)

Em consonância com o que o texto curricular apregoa, Pimenta afirma que “mobilizar os saberes da experiência é, pois, **o primeiro passo no curso de didática** que se propõe a mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores” (Pimenta, 2007a, p. 19, grifo nosso)

Os saberes, também, se encontram em forte convergência com as diretrizes nacionais para a formação de professores da Educação Básica, e estão presentes nos princípios abaixo relacionados:

⁹⁸ Utilizaremos como exemplo de referência para explicitar particularidades desse eixo curricular o plano do curso de Biologia, todavia, lembramos que a proposta curricular é a mesma para todas as licenciaturas, excetuando-se as partes que concernem as áreas dos conhecimentos específicos.

⁹⁹ A Prática Profissional é componente curricular obrigatório para todos os cursos.

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (Brasil, 2015, p.4)

Na perspectiva de ressaltar a mobilização de novas experiências e saberes dos alunos sobre a realidade educativa e a profissão docente, com as três bases formativas acima descritas pelas diretrizes nacionais, e, cujos propósitos dos PPCs do IFRN se inserem, destacamos, principalmente, duas intensas experiências formativas: a imersão dos alunos nas escolas públicas por meio dos estágios docentes; projetos de pesquisa e de ensino.

Uma das mais expressivas experiências pelos licenciandos é a inserção deles no PIBID, programa que tem a participação bastante atuante de na formação de professores.

No tocante particular aos estágios:

Nos cursos de formação de professores, o estágio curricular supervisionado é realizado por meio de estágio docente e caracteriza-se como prática profissional obrigatória. O estágio docente é considerado uma etapa educativa necessária para consolidar os conhecimentos da prática docente. Proporciona, aos alunos dos cursos de licenciatura, aprofundamento nas reflexões tanto sobre o processo de ensino e aprendizagem quanto sobre as relações e implicações pedagógico-administrativas do ambiente escolar. (IFRN, 2012a, p.58)

Estar na escola pública é estar e sentir as instâncias concretas do ofício docente. Treinar a profissão já significa treinar uma identidade e os estágios docentes simbolizam pequenos treinamentos e carregamentos de como ser professor numa sala de aula real, com alunos reais, num espaço-tempo em que “os tempos da escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas.” (Arroyo, 2000, p. 27).

Enfatizamos que nossa abordagem de “treinar a profissão” não se limita a pensar e reduzir os estágios e as experiências de práticas de ensino como mera instrumentalidade¹⁰⁰ ou repetição,

¹⁰⁰ “O reducionismo dos estágios as perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática).

conforme já contemplamos pela nossa concepção e embasamento crítico-reflexivo e pelo movimento da didática fundamental¹⁰¹.

Os licenciandos vivem a docência na prática profissional de estágio que é um tempo de transição de estados, justamente, dada a natureza do treinar-se professor com tudo o que isso representa ao passo que “carregamos angustias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal. É o outro em nós” (Arroyo, 2000, p. 27).

O contato com alunos reais implica o redimensionamento das teorias da aprendizagem internalizadas e dos modelos e metodologias de ensino apreendidas em outros componentes curriculares, reunidos e rearranjados na experiência do ensinar:

Ao olhar para o modo como o aluno da educação básica poderá ter possibilidades de compreender a situação e desenvolver ações que levem tanto a resposta do problema quanto a análise do resultado obtido, o graduando volta-se para o modo como a ação docente se dará em sala de aula. (Paul, 2009, p. 60)

É na e pela ação docente que o futuro professor projeta saberes da profissão, sendo os estágios docentes uma etapa fundamental na formação inicial e na construção da trajetória identitária profissional, consoante Pimenta e Lima (2009, p.61) expressam:

O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis a construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

Para os estudantes, “os estágios e as vivências com os alunos foram significativos” (Galega, Curso de Geografia), o que nos remete ao seguinte pensamento de Libaneo (2005, p.64) ao afirmar que “a ampliação da capacidade reflexiva, visando ao empoderamento dos sujeitos, precisa ocorrer em vários âmbitos, mas especialmente no trabalho e na escola.”

Ou seja, para a licencianda Galega, que ressalta em sua narrativa que as experiências foram significativas, o sentido incorporado do vivido gerou uma capacidade reflexiva que marcou suas vivências.

Outro fragmento narrativo que apresenta um contexto positivo de significação envolve os estágios docentes, tendo em vista que “o PIBID é uma experiência bem significativa, pois nos

¹⁰¹ Conforme exposto no capítulo 2 da tese.

mostra a realidade da escola, **assim como o Estágio Supervisionado I, II, III, IV.**” (Jucélia, Curso de Matemática).

Mostrar, conhecer, se apropriar da realidade escolar é um dos princípios e necessidades colocados para o papel do currículo nas agências formativas.

Compreender, investigar, mergulhar nas práticas educativas para além dos saberes e conhecimentos veiculados na universidade, mesmo que sejam conhecimentos sobre essa mesma prática; todavia, incorporar um lugar no cotidiano da escola sendo autor, protagonista do momentos docentes traz outras significações para o futuro professor.

Nessa direção, encontramos, em Pimenta e Lima, a seguinte reflexão sobre o entrecruzamento das práticas e as possibilidades alternativas do estágio como inserção profissional do licenciando:

A prática educativa institucional é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. (Pimenta & Lima, 2009, p. 72)

Outra importante ação interinstitucional decorre das experiências proporcionadas por programas como o PIBID que constituem um diferencial formativo de expressiva potência, uma vez que exerce para os alunos a prática constante da docência, como se estivessem estagiando. E enquanto o estágio passa a ocorrer no quinto período dos cursos, no programa de iniciação à docência, o aluno ingressa antes.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, visa fortalecer o ensino na escola pública mediante parceria entre professores/supervisores/orientadores e alunos dos âmbitos municipais, estaduais e federais, numa perspectiva de antecipação, de criar, antecipadamente, a experiência docente para licenciandos das instituições superiores de ensino atreladas ao programa.

Os objetivos do PIBID são:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;

- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2017)¹⁰²

Visando alcançar os referidos objetivos, o programa é, exclusivamente, direcionado a estudantes de variadas licenciaturas, que são acompanhados por um docente orientador na instituição formadora de ensino e por um docente supervisor na escola onde que acompanha e realiza atividades didático-pedagógicas da sua área de conhecimento de seu curso.

No contexto do IFRN, o programa ocorre desde o ano de 2010 e é responsável por um grande e relevante impacto na formação dos estudantes, tanto por questões formativas mesmo, como de oportunidades materiais e acadêmicas em virtude da bolsa de iniciação científica que os estudantes recebem.

Ademais, destacamos que o programa configura um relevante campo de vivência do trabalho para os campi do interior do estado em regiões onde as oportunidades são precárias quando comparadas com as da capital do estado.

Iniciativas como o PIBID, como projetos de pesquisa e extensão que tem fomento capital para os estudantes, além do capital humano, são etapas extremamente vitais para sua formação e incremento socioeconômico e cultural.

Vejamos alguns fragmentos narrativos em que a presença do programa foi reiterada nos discursos:

Um ponto importante na minha formação foi a participação no PIBID. Um contato direto com a profissão. (James, Curso de Física)

¹⁰² Referência consultada e extraída da página virtual do Programa em dezembro de 2017.

No PIBID pude ver o quanto a profissão é bonita, meus alunos do PIBID me fizeram ver a profissional que queria me tornar. (Isabela, Curso de Matemática)

A maior experiência, sem sobra de dúvidas, até o presente momento é o PIBID, ter a possibilidade de ter minha formação teórica associada à experiência prática é algo que possibilita a tomar a decisão se é a profissão que vou seguir. (Jota, Curso de Geografia)

A experiência que adquiero no curso é bastante significativa com destaque para o PIBID porque com esse projeto aprendemos como verdadeiramente é uma sala de aula de escola pública. (Anna, Curso de Matemática)

No curso, o que vejo como sendo de extrema importância é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pois mostra ao licenciando a realidade das escolas públicas e ajuda na redução da timidez presente geralmente nos alunos. (Lindsey, Curso de Física)

Em cada parte das narrativas acima percebemos como a prática vivenciada com as experiências do programa foram fundamentais para a aquisição de maior noção da profissão.

Isso facilitou o desenvolvimento dos estágios docentes pelos alunos bolsistas por já terem, justamente, realizado atividades de magistérios com seus supervisores nas escolas e salas de aula.

Desse modo, “pode-se verificar que a formação do saber docente sofre diversas influências, dos sujeitos, dos alunos, das instituições de ensino e da prática profissional” (Pereira & Felicetti, 2015, p. 152).

O metiê, o ofício docente, interiorizado pelas práticas é o que Alves e Garcia (2012, p. 495) chamam de “contexto das práticas-teorias-práticas pedagógicas cotidianas”, um contexto que é “indicado, com frequência, pelos docentes como aquele no qual, efetivamente se formam.

O chão das escolas e das salas de aula é visto como os espaços-tempos nos quais “verdadeiramente” se formam os docentes [...].”

O emocionante relato narrativo que se segue traz elementos que brotaram dos saberes da experiência, do chão da escola e dos entendimentos da subjetividade da aluna, os quais representam uma síntese dos sentidos e contributos de como vivências extracurriculares nas escolas enriquecem a formação.

Sobretudo, implicam motivação para os alunos da educação básica, num misto de troca de aprendizagens:

A cada novo dia de aula a certeza de que eu quero passar a minha vida profissional ensinando espanhol só aumentava, porque **apesar das dificuldades dessa carreira percebi nas práticas de estágio e no PIBID que podemos fazer a diferença na vida dos alunos**, muitos se encontram

desmotivados, pensando em desistir de estudar e é nesse momento que o docente, além de ensinar conteúdos gramaticais, pode ensinar também para esses alunos que a forma de mudar de vida e conseguir um futuro próspero é estudando e correndo atrás de realizar os sonhos. Não foi um professor ou uma disciplina que me fez pensar assim, foram todos eles e todas elas que, aos poucos, introduziram conteúdos dos mais diversos âmbitos a fim de formar professores pensantes e críticos. (Luana, Curso de Espanhol)

A riqueza do depoimento narrativo de Luana nos remeteu a esta reflexão trazida por Morosini e Comarú (2009, p. 67):

As práticas docentes são orientadas, entre outros, por objetivos sociais, emocionais, cognitivos e coletivos, o que mostra que mais do que um saber teórico ou técnico, tem um saber narrativo sobre suas intervenções já que, além do espaço de realização, a profissão também parece ser um modo de afirmação de si próprios.

Luana, ao se reportar às dificuldades, motivações e sonhos dos alunos com quem compartilhou momentos nas atividades extracurriculares, também, se refez.

Antecipa projetos e sentidos para a formação, como professores pensantes e críticos, na perspectiva em que Morosini e Comarú citam acerca de um modo de afirmar a si próprios na docência; o que se assemelha com as reflexões narrativas de Luana.

Seguindo a navegação pelos contributos extracurriculares, surgem pelos mares contributos de outra ordem que não apenas de conteúdos científicos e saberes da prática profissional. Vimos também alguns elementos que fazem parte de outras dimensões que incorporamos na profissão docente (Enricone, 2004, 2009; Morosini & Comarú, 2009; Mosquera & Stobaus, 2009; Rios, 2005) e que dizem respeito ao campo da afetividade, da ética, da socialização entre os pares.

As narrativas seguintes exemplificam as dimensões que apontamos, tais como:

Como experiência significativa do curso, destaco os trabalhos apresentados para meus colegas como se eles fossem meus alunos, ou seja, trabalho esse que seria uma aula expositiva, pois querendo ou não, ministrar uma aula para supostos alunos que estão em nível de escolaridade igual ao seu é muito complicado e sem falar que você está sendo avaliado pelo professor “verdadeiro”, aquele que é o “dono da sala”. (Luna, Curso de Matemática)

O curso proporciona várias experiências como, por exemplo, a construção e desenvolvimento de conhecimento de biologia, algo que eu sempre tive interesse, e também, um desenvolvimento pessoal, pois sempre tive dificuldade de me expressar na frente de muitas pessoas... (Esperança, Curso de Biologia)

As experiências que posso destacar são varias, mas a que mais me alegra é a certeza de poder contar com amigos de verdade e poder contar com eles para me ajudar em alguma dificuldade. (Anna, Curso de Matemática)

Alguns aspectos, descritos nos fragmentos de Anna, Esperança e Luna, correspondem a uma educação emocional e afetiva (Mosquera & Stobaus, 2009) que provoca, nos sujeitos, a sensibilidade e a empatia ao que ocorre, num exercício constante de alteridade.

Essas dimensões, também, podem ser somadas a tríade que Nóvoa (2004) aponta como caminhos férteis para o currículo e a formação: a pessoa, a partilha e a prudência.

A referida tríade traz outros ventos possíveis para a jornada do ser docente ainda na formação inicial. O texto abaixo contribui, reflexivamente, ao ajuste das velas da formação:

Diz-se, por vezes, que o ensino é simultaneamente o trabalho do coração (da emoção, da empatia) e o trabalho da razão (da racionalidade, do intelecto). Diz-se, por vezes, que o ensino é um trabalho de resistência, a contracorrente das urgências de uma sociedade do espetáculo, da competição, do consumo. Temos de dar tempo à reflexão e à consciência, uma reflexão e uma consciência como pessoas, uma reflexão e uma consciência partilhadas, uma reflexão e uma consciência prudentes. Ser professor, hoje, é recusar as modas, a novidade pela novidade e construir um caminho pedagógico com os colegas, um caminho que busca a sensatez e a coerência. (Nóvoa, 2004, pp. 27-28)

A pessoa, a partilha e a prudência, valores estes dimensionados por Nóvoa (2004) para a docência, juntamente com as narrativas dos licenciados sobre contributos extracurriculares de outras vertentes, tais como cooperação e apoio dos estudantes entre si e a socialização que impulsiona a aprendizagem coletiva e partilha de saberes nos remetem, também, aos vários saberes sobre a prática manifestados por Freire (2017).

No que tange a experiências extracurriculares discutidas aqui, situamos um dos saberes que Freire (2017, p. 67) contextualiza sobre conhecer a realidade: “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Nessa perspectiva, a segurança sobre o próprio desempenho do licenciando, futuro professor, perpassa pelas habilidades, capacidade crítico-reflexiva de avaliar a profissão e a si mesmo, capacidade de mobilizar conhecimentos curriculares pedagógicos e específicos de sua matéria de atuação, mas, sobretudo, capacidade de autorreflexão constante sobre suas práticas.

A formação inicial e o ser professor, como temos dito no decorrer do nosso trabalho, são oceanos, enquanto as experiências extracurriculares relacionadas a conhecimentos didáticos e demais conhecimentos nos servem de mapas.

O mar da didática não contemplaria, isoladamente, esse atravessamento; as interfaces são redes necessárias a serem lançadas aos mares. O mar curricular é bastante diverso.

Nessa cartografia dinâmica, complexa e desafiante, deparamo-nos com o mapa narrativo de Chan, fazendo-nos reencantar e ressignificar nossos sentidos para as infindáveis possibilidades que a formação pode fazer nascer:

Aprendi com meus mestres muitas geografias, entre elas, aquela da descrição conceitual e humana necessária: trabalhar em equipe, fazer amizades, estabelecer relações de cumplicidade e respeito. Vivi um outro ensino médio na academia. As pessoas nos marcam, professores, colegas, amigos, pessoas alheias que víamos diariamente. **Acho que aprendi muito sobre viver com as pessoas e viver com a geografia, enxergá-los. São esses conhecimentos que levo na minha vida pessoal, como futura professora/pesquisadora/sujeito social.** (Chan, Curso de Geografia)

Com a fascinante narrativa de Chan, fechamos este capítulo e partimos com novas bagagens/informações para o próximo itinerário da travessia. Há terra à vista!

Capítulo IV – Devir docente como terra à vista: projeto profissional e construção de identidades na formação inicial

“É sempre mais fácil falar do outro do que de nós mesmos”.
(Anna, Curso de Matemática)

4.1 Pontos de partida para a viagem-formação: aspectos biográficos, razões e motivações para cursar Licenciatura

Quando Ícaro
Caiu no mar
A sereia que primeiro o encontrou
Amou nele o pássaro
Ele amou nela o peixe
(Ana Martins Marques, 2015¹⁰³, p.85)

Cheguei ao curso de Matemática meio sem querer.
(Dyego, Curso de Matemática)

Iniciei o curso de licenciatura em Física por gostar da área.
(Johanny, Curso de Física)

Como se escolhe um curso? Como se escolhe um percurso formativo que fará emergir uma profissão, ou seja, a sua profissão?

Como se escolhe ser ou não professor? Escolhe-se? É uma escolha consciente? Ou uma contingência pelas oportunidades que surgem? Fomos ou somos escolhidos pelas diversas circunstâncias que permeiam e alinhavam nossas histórias de vida?

De fato, fazemos as escolhas? Quais razões e motivações residem na escolha?

Em meio a esse rol de questionamentos, acrescentamos mais: na travessia da viagem-formação, os viajantes-licenciandos estão como Ícaro e a sereia, tais como representados na poesia de Marques (2015)?

Ícaro e a sereia - dois seres míticos e lendários - se olham pela lente da idealização, enquanto um voa, o outro nada e, mutuamente, se veem no encontro. O que motivou a atração de um pelo outro?

O licenciando Dyego chegou ao curso um pouco desmotivado, sem saber o que almejava, enquanto Johanny, por gostar da área de Física, resolveu ter uma formação na referida licenciatura.

O que isso nos diz da trajetória formativa que foi determinante¹⁰⁴, ou não, para se apropriarem da profissão docente?

¹⁰³ Poema que integra a obra “Livro das Semelhanças”.

Trazemos aqui reflexões pertinentes aos primeiros passos e entrada na formação inicial, e compreendemos a possibilidade de noção identitária profissional prévia¹⁰⁵, considerando que, in(dependente) das razões dos sujeitos, existe uma representação da profissão, no mínimo de senso comum, antes de iniciarem o curso.

Mencionamos senso comum para fazer referência a um saber coletivizado pelas experiências socioculturais dos indivíduos, na perspectiva colocada por Kaufmann (2004, p.15) quando ele discute a construção das identidades, ressaltando que “emprego o senso comum sem a menor conotação pejorativa. O senso comum designa os significados comuns a uma sociedade determinada [...], é o eixo da construção social da realidade.”

Há também, em convergência ao exposto acima, o que Dubar (2005) denomina de “construção mental e social da realidade formação”, ou seja, há uma idealização e concepções *a priori* do percurso formativo a ser seguido.

A essas concepções, Larrosa (2002) e Souza (2006) denominam, respectivamente, de saberes da experiência e dispositivos da formação:

Assim, o saber da experiência articula-se, numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana. É um saber singular, subjetivo, pessoal, finito e particular ao indivíduo ou ao coletivo em seus acontecimentos. Isto porque a transformação do acontecimento em experiência vincula-se ao sentido e ao contexto vivido por cada sujeito. (Souza, 2006, p. 93)

Sobre o conjunto desses significados, há uma gama de verdades partilhadas que são postas em ruptura por um conhecimento sistematizado teoricamente, porém, não superior; apenas problematizador em outras esferas reflexivas (Kaufmann, 2004).

Assim, neste capítulo, abordamos a categoria de análise que contempla o projeto e a identidade profissional docente, bem como os conteúdos narrativos que se derivam nas subcategorias que dizem respeito às razões e às motivações para a licenciatura, às antecipações elaboradas para um projeto profissional e à projeção/devir identitário na carreira docente, trazendo, a tona, como o/a licenciando/a se vê como professor/a.

Neste contexto, se adentram as narrativas sobre os porquês de se cursar uma licenciatura, sendo as interpelações do presente tópico relacionadas ao estado de como se escolhe,

¹⁰⁴ Empregamos aqui o adjetivo determinante mais como configuração de um acontecimento e menos no sentido de determinista ou de situação que limita o processo formativo.

¹⁰⁵ A esta noção atrelamos o sentido de um saber experiencial, *a priori*, sobre do que se trata a profissão (Larrosa, 2002; Souza, 2006a).

conscientemente ou não, ser docente; como se opta a escolher uma profissão e, a partir daí, vivenciar uma etapa constituinte de iniciação às identidades profissionais em construção (Dubar, 2006; Pérez & Garcia, 2016; Stano, 2001).

Retomando, sucintamente, a cena poética que envolve Ícaro e a sereia, permitimo-nos associá-la a alguns discursos que encontramos nos nossos dados, na medida em que identificamos a percepção dos alunos de ainda não estarem no lugar onde queriam.

As diferenças do que se almeja e o que se encontrou, entre céu e mar, entre voar e nadar, trazidas no poema da epígrafe, nos lembrou de muitas narrativas que apontam uma percepção da oportunidade de entrar num curso, entretanto, não como o desejo de ser docente.

Ademais, a metáfora se desloca para o nosso mar de sentidos e conhecimentos que é a Didática, enfatizando que suas águas desembocam no oceano que é, para nós, o ser professor e qual o lugar dos conhecimentos didáticos na construção identitária de futuros professores.

Desta forma, compreendemos que uma das pistas¹⁰⁶ narrativas precisaria suscitar o acontecimento da chegada ao curso e que seria o primeiro elemento que o licenciando iria relacionar na sua produção narrativa e nos deparamos com diversos aspectos, inclusive (auto) biográficos, que apresentam razões e motivações por estudarem nos devidos cursos:

O curso de licenciatura em Matemática não seria a minha primeira opção, pois não estava nos meus planos ser uma educadora matemática, matemático talvez, porém educadora não. Todavia, como eu tive essa oportunidade a agarrei e não me arrependi até então. (Amanda, Curso de Matemática)

Cheguei ao curso por meio de eliminação em virtude dos cursos disponíveis no Campus Natal Central, pois tinha que escolher entre Física e Geografia, mas queria na área de educação e por eliminação (por não gostar de cálculos) optei por geografia. (Morena, Curso de Geografia)

O motivo principal para eu fazer o curso é a área de Exatas, mas entrei na licenciatura porque não consegui um outro curso, no momento, que eu almejava. (James, Curso de Física)

Cheguei ao curso de Geografia do IFRN após tentativa de entrada na UFRN por vestibular, não efetivada, e de um ano de curso de enfermagem na UNP com o qual não me identifiquei. Após outra tentativa, ingressei no curso de geografia e acabei gostando. (Tulipa, Curso de Geografia)

¹⁰⁶ Lembramos que as pistas estão apresentadas no capítulo 1, o qual discorre da metodologia da nossa investigação. Tratamos, especificamente, neste momento da primeira pista que indicava narrar sobre como chegaram ao curso de licenciatura, quais motivos, situações, circunstâncias os levaram a estar nos referidos cursos.

Pelos relatos acima, nos deparamos com situações em que o estudante iniciou um curso numa área bem distinta da licenciatura, sem nunca ter pensado em ser professor, optando por eliminação de condições entre se identificar, por gostar ou não, de certos conhecimentos da área envolvida, a exemplo da Morena que não gostava de conteúdo de cálculos que é uma forte demanda da Física.

Os discursos de Tulipa, Amanda e James também revelam a (não)intenção primordial de estar numa licenciatura.

Um dos mais marcantes aspectos narrativos que moveu nosso olhar pela categoria e subcategorias as quais permeiam o projeto profissional e a identidade docente é o fato de que poucos estudantes afirmaram que entraram numa licenciatura porque queriam, de fato e livre escolha, ser professores.

Constatamos que, dos quarenta e três licenciandos, partícipes-viajantes do nosso estudo, a grande maioria apontou chegar ao curso por outras razões e motivações que não a opção primeira e consciente por ser docente, tais como explicitados, também, nos excertos abaixo:

Assim como a grande maioria dos alunos que ingressam nos cursos de licenciatura, a minha entrada no mundo da educação para a profissionalização docente não foi uma escolha intencional. Nesse sentido, com a inserção do IFRN – Câmpus Macau com a presença do curso de licenciatura em Biologia, vi a oportunidade de almejar esse desejo, mesmo que nunca tivesse parado para analisar se queria ou não ser professora e ainda mais da área tão abrangente como a Biologia. (Laura, Curso de Biologia)

Assim que conclui o ensino médio fiz o ENEM e com a nota que obtive coloquei para matemática no IFRN pois era uma área a qual sempre me identifiquei no ensino médio, porém, não era licenciatura que eu queria, mas coloquei porque era da área tecnológica que eu queria estudar. (Anna, Curso de Matemática)

Fiz a matrícula no curso meio desanimada, mas sabia que poderia ser uma grande oportunidade de concluir uma graduação. (Isabela, Curso de Matemática)

Como não obtive êxito na primeira opção de curso e consegui a aprovação neste, me propus a frequentá-lo e a partir de uma aproximação e descobrimento de afinidade, apesar de não total. (Incógnita, Curso de Geografia)

Conforme grifamos acima num trecho da narrativa da licencianda Laura, esse fato não é uma novidade na formação superior das licenciaturas brasileiras (Abrucio, 2016; André, 2000, 2016; Diniz, 2004; Mello, 2010), no entanto, carece, ainda, de reflexões mais profundas sobre o

sujeito que adentra a carreira por variadas situações que surgem em suas vidas, pelas oportunidades formativas e de empregabilidade.

São pessoas que ficam e se fixam na profissão, constroem uma identidade profissional que, de início, nasce truncada, um pouco turva envolta a indecisões.

Essas nuances são peculiares à constituição da identidade profissional haja vista as contradições, encontros e reencontros com os quais o sujeito enfrenta no caminho para a afirmação de um pertencimento.

Todavia, as noções de pertencimento, de adesão, os ajustes aos processos formativos e práticos da profissão são essenciais para a construção da identidade (Dubar, 2005, 2006; Nóvoa, 1995, 1997, 1999, 2000).

O princípio de aderir a uma profissão é uma etapa essencial e um dos vértices do triplo AAA do processo identitário dos professores - adesão, ação e autoconsciência (Nóvoa citado por Chagas, 2004).

No caso dos estudantes, esse processo se inicia com a chegada aos cursos numa situação em que as expectativas para o futuro profissional perpassam os objetivos de vida, assim como perpassam as oportunidades que surgem, uma vez que

a formação inicial para um trabalho e um emprego, a qualificação e certificação obtida no quadro de uma instituição reconhecida para o fazer com vista a inserção e manutenção no mercado de trabalho deixou de ser uma relação natural e estável para se inscrever num quadro de encontros prováveis entre trajetórias possíveis. (Silva, 2009, p. 146)

Nesse sentido, consideramos relevante inserir uma pista narrativa que trouxesse justamente estes apontamentos por identificarmos, em meio a imensa produção de estudos sobre formação docente, o quanto ainda são necessárias reflexões que evidenciem aspectos da formação inicial, à luz das significações dos jovens, futuros professores.

Por conhecer e acompanhar¹⁰⁷ a significativa e relevante profusão de investigações, publicações e conhecimentos sobre o campo da formação de professores, vimos que a grande maioria das investigações se debruça nas questões formativas, epistemológicas e profissionais do

¹⁰⁷ Temos acompanhado, pesquisado e produzido na área desde o início dos anos 2000, período em que concluímos nossa licenciatura em Pedagogia e elaboramos nosso trabalho final de curso já tendo o campo de formação docente como temática de estudo (CHAGAS, 2000, 2004).

docente no que tange a contextos em que a profissão se instaura, com expressiva representação de pesquisas com o foco na docência (Silva, 2009).¹⁰⁸

Embora a formação inicial também seja abordada, nos remetemos aqui a objetos de estudo que tragam particularidades e dimensões que dizem respeito as vozes, pensamentos e ações dos aprendentes da docência, dos jovens e adultos licenciandos, ainda em formação.

Nesse ponto, falamos de apropriação, de internalização sobre a profissão e fazendo um paralelo a um aspecto levantado por Estrela (1997), quando caracteriza a diversidade de estudos e temas abrangentes que brota na área em questão, vimos que a presença do papel da significação e apropriação é essencial para incorporar os elementos e atributos do projeto profissional:

Com efeito, quer se trate de formação inicial ou continua, quer se trate de modelos, fundamentos, práticas ou de avaliação da formação, toda a investigação remete diretamente para um processo de apropriação e construção da profissionalidade(s) e de profissionalismo(s). (Estrela, 1997, p.12)

Alguns estudos apontam que há escassez de trabalho com esta tônica, cuja interpretação se emigra da construção da docência a partir dos estudantes, no fenômeno do acontecimento, da experiência tomada, encarnada de sentidos pelos sujeitos centrais do fenômeno (Garcia, 2003; Josso, 2004; Larrosa, 2002; Souza, 2006a).

A respeito de alguns desses apontamentos, Costa e Oliveira (2007, p. 28) afirmam que:

A iniciação na docência tem se revelado como uma etapa importante no processo de aprender a ser professor. Diante de uma realidade complexa, muitas vezes o professor se desestrutura, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no ambiente escolar, duvida da sua competência e da importância da formação inicial. Enfim, para aqueles que permanecem, é uma fase que contribui de maneira singular para uma determinada forma de ser professor.

Os acontecimentos são pontuados, fortemente, pelo sujeito e suas experiências e “também é o sujeito da experiência um porto ou um ponto de chegada e de partida das suas vivencias, dando-lhe abertura, escuta, implicação e modificando-se, a partir da sua constante exposição aos saberes advindos da experiência.” (Souza, 2006a, p.57).

¹⁰⁸ Silva (2009) traça um importante panorama com grande estado da arte dos estudos da área de formação docente e apresenta um amplo enquadramento teórico com conceitos chave discutidos na área e teóricos que compõem este panorama.

O pensamento de Souza (2006a) converge diretamente com o que a nossa primeira pista narrativa evocou e nos possibilitou tecer uma reflexão que não nos condiciona a afirmar que exista uma correlação direta entre a escolha com o sucesso e êxito, ou não, na carreira.

Apesar de entendermos e concordarmos com o pensamento de que o estudante que escolhe por espontânea vontade cursar uma licenciatura terá mais facilidade e afinidades com o caminho formativo e uma relação com os conhecimentos e saberes da profissão.

Por outro lado, os alunos que chegaram aos cursos por outras razões e motivações tiveram e tem a oportunidade de refazer suas experiências, noções e ressignificarem suas vontades e perspectivas profissionais, no decorrer do próprio curso, na medida em que estão e vão constituindo como ocorrem suas significações sobre a carreira.

No âmbito da vontade e das novas expectativas construídas, importa-nos compreender que a fase inicial da formação se constitui, então, como importante divisor de águas para que o aprendiz-futuro docente se veja e seja afetado, positiva ou negativamente, para o ofício do magistério, conforme for adquirindo novas experiências e aprendizagens relacionadas à prática profissional.

Vejamos o que Flores discorre sobre esses aspectos:

Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua atividade: as escolas e as salas de aula. O contato prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afetará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes. (Flores, 2010, p. 183)

Nesse sentido, julgamos necessário e urgente explorar, no contexto da formação, essas diversas nuances como saberes e possibilidades que virão a contribuir para a aproximação e construção de afinidades e representatividade com o curso.

Ainda mais, principalmente, com a profissão, tal como Flores (2010) destaca quanto ao contato, as observações, o entendimento sobre a prática de ensino, caminho este que defendemos passar pela construção de um repertório de conhecimentos e sentidos da Didática, em interface com os demais conteúdos curriculares, contribuindo, desta maneira, para a reelaboração das experiências e de suas interiorizações.

Observamos, em alguns discursos narrativos, brechas para essas possibilidades:

Confesso que o nome licenciatura pra mim pouco importou, o que me chamou mais atenção foi a palavra “biologia”. (Jasmim, Curso de Biologia)

Sempre tive vontade de fazer esse curso por gostar de Matemática. (José Alfredo, Curso de Matemática)

Na verdade, não pretendia fazer geografia, fiz minha inscrição só por fazer, passei e resolvi me matricular. Comecei a gostar do curso. (Fernandes, Curso de Geografia)

Eu estava buscando uma maneira de qualificação profissional para me inserir no mundo do trabalho. (Sêneca, Curso de Geografia)

Entendemos que, no âmbito das dúvidas e indecisões quanto ao futuro profissional, as narrativas dos licenciandos revelam situações e condições para uma abertura positiva de assimilação do fazer docente, tendo em vista que os mesmos estudantes que apontaram descaminhos para entrar nos cursos se projetam na profissão, vislumbram novas oportunidades almejando viver a docência.

Circunstâncias que se tornam um aliado impar para as instituições formativas e os docentes formadores das licenciaturas fortalecerem os conhecimentos e práticas curriculares ofertadas nos cursos (Pimenta, 2007b, 2010).

Na sequência, elencamos mais recortes narrativos com essa perspectiva de abertura para oportunidades que surgem, ou até mesmo, novos sonhos, aspectos mencionados pelos estudantes:

Quando entrei no curso me senti perdida, pois fazia muito tempo que não estudava, então pensei o que estou fazendo aqui, por várias vezes pensei em desistir, pois não me via como uma professora, mas pensava na oportunidade que me apareceu. (A. Curso de Biologia)

Cheguei a Licenciatura em Geografia após ingressar e cursar os primeiros quatro dias do curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica. Por não ter preferência por esta área, e ter sido chamado para compor o quadro de alunos da Licenciatura, optei por trocar de curso por ter gosto por esta ciência e ter propósitos nela. (J. Curso de Geografia)

O principal objetivo da minha vida era chegar ao ensino superior, tendo em vista que, não estava satisfeita com o meu trabalho da época que consistia em cuidar da casa e também de dois filhos de uma conhecida que me fazia trabalhar todos os dias por uma carga horária correspondente a doze horas, sob a condição de receber ao final do mês uma quantia simbólica de R\$ 400. Sabia que não haveria condições de me manter assim pelo resto da vida e fui em busca de melhorias, sendo assim, cheguei a conclusão que estudar era o melhor a se fazer, então fui em busca do meu sonho. (Maria Luiza, Curso de Biologia)

Há alguns anos desenvolvi a vontade de conhecer a cultura dos países próximos ao Brasil e, como consequência, passei a me interessar por estudar a sua língua: o espanhol. Com isso, e com a vontade de mudar de profissão, optei por iniciar o curso de licenciatura em Espanhol do IFRN. Portanto, esse é o primeiro passo na carreira acadêmica que pretendo trilhar. Quando terminar o curso pretendo não só ingressar no mercado de trabalho, como também fazer uma pós-graduação. (Maria, Curso de Espanhol)

Fiz a matrícula no curso meio desanimada, mas sabia que poderia ser uma grande oportunidade de concluir uma graduação. (Isabela, Curso de Matemática)

Como apresentamos nesses recortes, um conteúdo narrativo bastante convergente e repetido nos textos dos alunos é, realmente, o conteúdo da oportunidade, da necessidade de se abarcar algo que surgiu no ciclo de decisões na vida adulta, mesmo não tendo sido a escolha predominante.

Nesse ensejo, encontramos também aspectos que incidem nas condições materiais e familiares dos sujeitos, principalmente em estudantes do interior do estado, que em sua maioria viu no curso de Biologia, por exemplo, ofertado por uma instituição renomada e de referência nacional a chance para galgar novos espaços e situações em suas vidas, sem necessitar se deslocar, sair de sua cidade para outro lugar.

Tal elemento explicita, então, contextos culturais, socioeconômicos e a acessibilidade e democratização do ensino superior público, gratuito e de qualidade como o IFRN que é conhecido e valorizado em âmbito regional e nacional por possuir esses atributos e desenvolver as potencialidades da comunidade escolar.

Os estudantes replicam os atributos nas suas motivações e deixam claro não poder perder as chances com as quais se deparam:

Além de ser uma área que me apaixonei, a Biologia, outro motivo que me levou a escolher este curso foi a proximidade da instituição da minha casa, já que eu não queria me ausentar de casa no momento e, de outra maneira, para cursar biologia ou outro curso que me interessou na época, eu teria que mudar para outro município ou realizar o curso a distância. (Esperança, Curso de Biologia)

Os motivos são pautados na vontade de entrar no universo do ensino superior e ao mesmo tempo que tivesse próximo ao aconchego do meu lar, da minha cidade. (Laura, Curso de Biologia)

Me inscrevi em biologia, pois é o único curso da cidade que me interessei. (Grazzy, Curso de Biologia)

Como sempre gostei da disciplina de Matemática, então, a primeira oportunidade que tive, agarrei. (Sabrina, Curso de Matemática)

A instituição é reconhecida e já tinha certo despertar pelas temáticas do curso. Logo que comecei a estudar me apaixonei e vi que a minha pretensão era seguir. (Seridó, Curso de Geografia)

Nos fragmentos narrativos acima, detectamos o viés da oportunidade que tanto se repetiu nas escritas dos estudantes, bem como identificamos o potencial que uma licenciatura bem cursada e desenvolvida pode despertar nos candidatos à docência.

No que tange a esse ponto, lembramos um apontamento, trazido por Dubar (in Chagas, 2004) ao indicar a dinâmica possibilidade de produção de identidades que podem ser constituídas a partir de uma dada realidade apreendida, ou seja, o ser professor vai sendo acionado no universo de experiências e aprendizagens dos licenciandos.

Concernente à materialização identitária,

ressaltamos os apontamentos de Dubar (1997, 1998) ao abordar as trajetórias de constituição de identidades à luz dos processos biográficos e relacionais, cujos alicerces nos imprimem uma identidade dinamizada pelo que os outros produzem e pelo que eu produzo a partir disso, gerando transações objetivas e subjetivas. Daí termos as “identidades atribuídas, identidades propostas, assumidas, incorporadas” (Dubar citado em Chagas, 2004, p. 97)

Nesta trajetória, formativa e constituinte de identidades, o papel e o lugar do outro são entendidos aqui como os próprios espaços-tempos da formação, e destacamos o enfoque que a Didática impulsiona quanto as facetas que compõem o metiê docente.

Em consonância com o pressuposto das identidades assumidas e incorporadas, encontramos, em Garcia (2010), o seguinte pensamento que nos coloca a dialogar com Claude Dubar:

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. (Garcia, 2010, p. 18)

Considerando que a identidade profissional não surge de forma automática, condizente ao que Garcia (2010) aponta sobre a necessidade de modelá-la, vimos, então, o quanto é possível contribuir para a configuração identitária mediante o fortalecimento e ampliação das representações subjetivas dos licenciandos, visando superar as percepções difusas com as quais chegaram e aportaram em seus cursos.

Isso é também reforçado por Metzner, ao afirmar:

Os alunos quando chegam ao curso de formação inicial trazem consigo saberes sobre o que é ser professor. Esses saberes fazem parte de sua experiência de aluno que durante a sua trajetória escolar esteve em contato com diferentes professores. Por meio dessas experiências o aluno é capaz de dizer quais foram os bons professores, quais dominavam os conteúdos, quais não sabiam ensinar, quais professores foram significativos em suas vidas, enfim, quais foram aqueles e de que forma eles contribuíram com a sua formação humana. Por isso, Pimenta (p.20) afirma que o **desafio dos cursos de formação inicial é 'o de colaborar no processo de passagem dos alunos de ver o professor ao seu ver-se como professor'**. Isto é, de construir a sua identidade de professor, e para isso, os saberes da experiência não bastam. Aliados à experiência é preciso ter uma preparação científica, técnica e social. Portanto, o segundo passo no processo de construção da identidade dos professores no curso de licenciatura é discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas (História, Geografia, Matemática, Educação física, etc.) no contexto da contemporaneidade. (Metzner, 2011, p.174)

No pressuposto reflexivo levantado por Metzner (2011), percebemos perspectivas a serem assumidas nas licenciaturas propondo transpor a primeira etapa dos saberes e aprendizagens experienciais pré-formação inicial (Josso, 2004), seguindo para investir nos componentes já da formação teórico-prática, científica e vivencial da inserção e ação na prática pedagógica (Formosinho, 2009; Franco, Gilberto & Campos, 2017; Pimenta, 2007a; Roldão, 2001; Veiga & D'Ávila, 2008).

Os desafios apontados pelos educadores e investigadores aqui referendados permeiam as bússolas dos conhecimentos didáticos¹⁰⁹ e da abrangência da formação nas licenciaturas e nos faz concordar que “formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos na pluralidade de registros¹¹⁰”.

Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração” (Josso, 2004, p.39).

A integração é requerida pela variedade de dimensões do processo formativo, pelas demandas pessoais e profissionais, acarretando uma outra relação com o que vai ser vivenciado no curso, uma vez que “o intercâmbio de informações, as trocas socioculturais e a tematização acerca de um determinado saber, podem provocar a transformação [...]” (Bolzan, 2002, p.106).

¹⁰⁹ As referidas bússolas encontram-se nas discussões e categorias apresentadas no segundo capítulo da tese.

¹¹⁰ A pluralidade de registros designada por Josso (2004) diz respeito às dimensões psicológicas, sociológicas, políticas, culturais e econômicas, conforme fica esclarecido no decorrer de seu texto fonte.

Outrossim, seguindo no horizonte das relações e trans-formações, destacamos, agora, fragmentos das escritas narrativas que manifestaram, nas suas razões e motivações, o desejo e a vontade consciente de ser professor/a:

Cresci rodeado por professores que contribuíram na minha formação humana, me ensinaram valores, ética, e claro, o conhecimento científico adquirido ao longo do processo histórico da humanidade. Sempre admirei o trabalho desse profissional, além disso, via na educação a única saída para a solução do caos que se encontra nesse país, nada melhor que seguir na área que eu acredito e tanto defendo. (João, Curso de Biologia)

A universidade, para mim, sempre foi um desejo, uma meta. Do ensino fundamental já almejava, por isso tinha colocado o curso de história na cabeça, mas nem de longe conhecia a geografia e obviamente, também, nem a história. Eu tive dois excelentes professores de Geografia. Já era apaixonada pela escola, acredito por ser um universo que me encaixava e me trazia mais esperança e vivência em relação à sociedade. Como sempre fui e sou encantada por tudo isso, acho que foram aspectos importantes para minha escolha para exercer uma profissão tão inspiradora e difícil. (Chan, Curso de Geografia)

Conheci e tive aula no ensino médio com uma ótima professora na matéria de Geografia, daí por diante me apaixonei pela Geografia. (W, Curso de Geografia)

Cheguei ao curso de geografia licenciatura no IFRN por motivo de minha escolha em querer cursar geografia licenciatura. Como eu queria seguir a carreira da docência o único curso que eu me identificava era o de geografia, logo, fiquei sabendo que o IFRN disponibilizava em seu campo o curso de formação para formar pessoas à docência. (Milton, Curso de Geografia)

João, Chan, W. e Milton, entre outros que compõem o grupo da amostra, expressam as vozes (dissonantes da maioria) e representam a escolha com convicção e clareza sobre o caminho a prosseguir.

E, mesmo que o caminho seja repleto de curvas e desafios, os sentidos que ecoaram em suas narrativas apontam práticas biográficas e singulares que os aproximam positivamente da construção de noções da docência e do seu devir.

Esses estudantes, candidatos a futuros professores, projetavam ser professores, suas sementes de identidades, postas no solo da formação, subjetivaram o devir, desde antes da entrada, da partida rumo ao oceano.

Identificamos, desse modo, traços (auto) biográficos e de memórias que resgatam saberes, imaginários, histórias de vida e referenciais da profissão, seja por professores, modelos e referências docentes que tiveram e lhes marcaram, ou por terem gostado de conteúdos das áreas das licenciaturas que ingressaram.

Essas nuances configuram indícios autobiográficos nesta pista narrativa pelo forte teor que encontramos em alguns escritos sobre suas representações.

E de acordo com o que Josso¹¹¹ (2004, p.38) aponta:

A formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vem agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos, processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimentos e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade.

Assim, identificamos e entendemos pelos variados motivos narrativos elencados, que as bagagens e repertórios da partida e do início da viagem/travessia na formação inicial, bem como pelas expectativas lançadas aos ventos, velas e mares formativos, que, dialeticamente, as oportunidades não estão hermeticamente restritas a concepções e noções prévias, conforme veremos nos sentidos que manifestam a respeito das antecipações e projetos.

As concepções e valores profissionais sofrem mudanças significativas no universo da constituição e incorporação de uma identidade profissional.

Percebemos, pela totalidade e íntegra dos discursos narrativos de cada estudante, que muitos alunos que não cogitavam ser professores, antes de adentrar na formação inicial, chegam, ao final da formação, dispostos, encantados ou decididos a seguirem na profissão, num processo consciente de apropriação de um estado autônomo de preparação e inserção para o ofício.

Valores e motivações que apontam

a prova irrefutável de que as identidades profissional e pessoal se interrelacionam inevitavelmente reside no fato de que o ensino exige um investimento pessoal bastante significativo. [...] sendo assim, as identidades dos professores estão intimamente ligadas as suas aspirações e aos seus valores profissionais e pessoais. (Day, 2007, p. 53)

Nesta perspectiva, à guisa de uma breve síntese, podemos condensar, pela recorrência dos aspectos manifestados nas narrativas, os seguintes tópicos de acontecimentos e registros biográficos (Josso, 2004) sobre a chegada nas licenciaturas:

- Gosto pela área do curso (afinidades, atratividade geral ou específica aos conteúdos das áreas de conhecimento).

¹¹¹ Em complemento ao dialético movimento que engloba as razões e as reelaborações sobre a profissão, pelas quais os licenciandos passarão, Josso (2004, p. 38) também afirma que “pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano.” Essencial não ignorar esta demanda, principalmente, nas área das ciências exatas que abrangem algumas licenciaturas que ofertamos no IFRN.

- Oportunidades que surgiram: aprovação e classificação no certame do Enem chance de ingressar no IFRN; realizar o curso num campus próximo a residência; não precisar mudar de cidade para estudar.
- Estudar um tempo numa instituição federal para depois tentar ingressar em outro curso que se almejava.
- Curso superior ofertado em seu município numa instituição federal.
- Mudar de área (casos de alunos que estudavam em outras instituições).
- Tentativa de ingressar numa carreira mais rentável (situações de alunos trabalhadores).
- Não ter sido aprovado em outra instituição pública.
- Sonho de mudar de vida (contexto de frustração com o que desempenhava).
- Vontade concreta e planos/projeto, deliberadamente, de ser professor/a.

Dando seguimento a esses sentidos, pelo constatado e interpretado das narrativas discentes, as razões e motivações da chegada ao curso são multifacetadas e, por isso, são mutantes, se transformaram, se ressignificaram, ocasionando assim a construção de um perfil profissional em interlocução, em interface com os conhecimentos interiorizados.

Temos consciência de que não se chega a um novo porto do mesmo modo como se partiu do porto anterior.

As bagagens, as paisagens, as intempéries e os bons trechos da viagem se interconectam nas aprendizagens sobre a profissão, na aquisição de modos de ensinar.

Esse repertório todo nos faz e nos refaz como sujeitos em formação, bem como contribuem para que fabriquemos nosso projeto e identidade profissional, fazem ser quem seremos ou quem já somos na profissão.

Para tanto, as águas dos mares e oceano balançam e realocam os sentidos dos viajantes. Naveguemos mais.

4.2 De âncoras e portos: lançando antecipações sobre a docência e o projeto profissional

Os olhos são barcos
Dentro da íris o mar
E o azul é cais
(Roseana Murray)

Quero exercer a docência porque é uma ótima profissão.
Tenho boas expectativas, preciso melhorar a cada dia. (Abel, Curso de Matemática)

Lecionar sempre foi um desejo, então escolhi o curso na modalidade licenciatura e quero muito atuar na área. (João, Curso de Física)

Penso em exercer a profissão, pois gostei da experiência que tive como docente na escola de campo de estágio. (Sabrina, Curso de Matemática)

Nesta seção, desenvolvemos reflexões e discussões, envolvendo o projeto profissional, vislumbrado pelos estudantes, acerca da docência.

Destacamos, novamente, que o projeto profissional, juntamente à identidade, consiste na nossa terceira macro categoria de análise, tendo se desmembrado nas pistas narrativas em subcategorias de conteúdos que interpretamos como antecipações e expectativas sobre a profissão docente.

Projeto e identidade profissional são dimensões distintas, apesar de suas similitudes e convergências; todavia, optamos por uní-las como um bloco de grande categoria de interpretação dos dados narrativos, em virtude da abrangência de sentidos confluentes que evocam.

Há aspectos tênues e diferenciais que manifestam elementos de que os licenciandos expressam e que compõem seus sentidos e saberes, objetivando delinear o projeto profissional que os espera.

A divisão entre o que faz jus ao projeto e o que é de ordem identitária reflete um exercício interpretativo, hermenêutico e de abstração dos recortes narrativos, no tocante a pistas que direcionaram dizer como se veem como docentes e o que esperam da carreira.

Dessa maneira, quando o aluno W. diz “quero ser um professor concursado”, o seu querer, o seu pensamento se situa na dimensão de um projeto, um propósito a ser alcançado.

Uma vez que o mesmo W. afirma adiante em sua escrita narrativa - “me vejo como um professor preparado teoricamente e sei que vou enfrentar muitos obstáculos pela frente” – o conteúdo exposto, nesse trecho, indica elementos sobre uma representação e identificação que ele já traz para si como candidato a professor.

Como o sujeito se vê, se autodenomina preparado teoricamente, aponta um traço de reconhecimento identitário.

O projeto profissional tomado aqui como fusão de uma macrocategoria de interpretação, análise e discussão de dados surgiu quando das pistas narrativas os sentidos apontaram para o futuro profissional no plano das antecipações e expectativas sobre o fazer e o ser docente.

Assim, nos conteúdos narrativos salientados no presente tópico, trazemos as expectativas, as aspirações dos discentes enquanto projetam significações, condições e contextos para a carreira que irão exercer:

Ao terminar o curso pretendo seguir a carreira docente porque me sinto desafiada pelos problemas da educação no nosso país. Por meu déficit de conteúdo na minha vida escolar, baseada na falta de professores na escola e pela experiência no PIBID. E espero alcançar esse objetivo e talvez ter o privilégio de ser lembrada pelos meus alunos assim como lembro de muitos professores que me inspiraram. (Tulipa, Curso de Geografia)

Tulipa esboça uma pretensão de seguir na profissão, haja vista se sentir desafiada pelas peculiaridades da educação, projeta ser uma referência para seus alunos, assim como ela própria tem seus modelos inspiradores de professores.

Vimos um projeto a ser desenhando no sentido que Tulipa atribuiu, tendo em vista que

o investimento pessoal dos estudantes no processo formativo parece-nos um factor a estudar de um modo particular, pois somos de opinião que ele pode vir a constituir-se como uma característica essencial da identidade profissional de base dos docentes [...]

E esse investimento terá de ser analisado a partir do conceito de participação em todos os aspectos da vida da escola, por um lado, e no próprio processo de produção política da educação no nosso país, por outro lado. O seu cotejo com os modos de participação actuais pode permitir-nos aprofundar o debate em questão sobre o lugar da formação, particularmente a inicial, nas vidas dos professores. (Lopes, Pereira, Antonio, Ferreira, Sousa, & Rocha, 2004, p. 91)

Lembramos dessa reflexão que Lopes traz e que perpassa o papel político da prática educativa, porque encontramos, de forma recorrente, em algumas narrativas, o componente forte e positivo de aliar a profissão à qualidade social do ensino e dos alunos.

Um componente político e ético que não somente licenciandos de cursos pertencentes a áreas de ciências humanas apontaram, como Espanhol e Geografia partícipes do nosso campo empírico de investigação, mas de forma geral, os licenciandos conseguem tomar para si uma das principais contribuições e função social da docência.

Essa função é um dos princípios norteadores do PPP e dos planos curriculares das licenciaturas que expressam veemente a condição de contribuirmos para a transformação e qualidade da educação básica da nossa região e do nosso país. Este princípio está contido em muitos projetos profissionais.

Gosto de compreender os fenômenos e leis que regem o universo e porque queria contribuir com o ensino de uma forma geral, incentivando e instigando novos futuros cientistas. (Johanny, Curso de Física)

Penso em exercer a profissão sim porque me identifico com a profissão e tenho consciência da importância da educação na minha vida e também na vida dos meus futuros alunos. Espero que eu consiga avançar para o mestrado e doutorado. (Milena, Curso de Geografia)

No início, pensava somente nas vantagens da carreira, mas hoje, com a formação quase completa me encanta a idéia de estar em sala de aula e em dividir com os alunos um pouco dessa rica língua. (Maria, Curso de Espanhol)

Gostaria sim de lecionar em sala de aula. As minhas expectativas são as das melhores, quero fazer parte de um quadro de professores que fazem jus a sua profissão, que ela seja valorizada e que venhamos fazer diferença na história da educação onde estamos inseridos. (Grazzy, Curso de Biologia)

As expectativas e antecipações são subcategorias que exprimem o horizonte formativo por onde o projeto surge, simbolizam saberes, competências, habilidades, atitudes, procedimentos e conhecimentos (Zabala, 2000) produzidos e apreendidos, representam as experiências vivenciadas nas práticas de estágio, de projetos, programas e atividades pelas quais ensaiaram, atuaram como professores e funcionam, também, como motivações para os novos percursos a trilhar.

Lopes (2005) expressa pensamentos relevantes e contundentes sobre o lugar da formação inicial quanto aos impactos vividos pelo professor iniciante na realidade docente portuguesa¹¹², apontando a tese de um “choque de realidade” enfrentado pelos sujeitos, e enfatiza questões que historicamente são situadas como colocação de “culpas” dos atores envolvidos na prática educativa.

¹¹² Realidade que nos é bastante similar aos fatos ocorridos na educação e formação universitária brasileira.

Ora os formadores, ora os licenciandos, ora os professores principiantes, ora o contexto precário da formação inicial, são responsáveis e responsabilizados pelas falhas e modelos negativos do projeto profissional e da docência.

Contudo, convém apostarmos e revermos as estratégias de ensino e aprendizagem, na formação inicial, e reformular como está se dando a relação conceitual, técnica, emocional, afetiva e prática dos saberes que os candidatos à profissão estão a incorporar.

Sobre esses aspectos, a investigadora aponta:

Hoje, são outras as condições para a construção de uma formação inicial adequada a sociedade do conhecimento, sua democratização e humanização. As reflexões mais recentes sobre a profissionalidade e a identidade docentes dão-nos, para o efeito, importantes contributos: as primeiras ao darem conta dos novos saberes que devem também constituir a profissionalidade docente, as segundas ao aprofundarem os saberes comunicacionais que integram os primeiros. (Lopes, 2005, p. 87)

Quanto aos aspectos acima descritos no apontamento de Lopes (2005), identificamos, nas narrativas discentes, destacadas acima, pontos em comum com essa outra perspectiva de profissionalidade, de socialização e sociedade que se demandam dos âmbitos escolares da atualidade, gerando nos licenciandos uma reflexão sobre o fazer.

“Nesse sentido, podemos entender a formação humana como um processo de socialização, no qual as disposições subjetivas (do sujeito singular) confrontam-se com as condições objetivas da realidade, as quais são interiorizadas pelos sujeitos, transformando-os.” (Ramos, 2010, p.86)

Trouxemos um sentido de formação humana geral que Ramos (2010) enfatiza ao juntar em suas reflexões à formação e identidade profissional para elencar o quão agregador, de saberes e sentidos, o projeto profissional é constituído.

O projeto carrega traços e bagagens identitárias para fazer a travessia do ser-professor, na medida em que “as identidades, então, são produtos da socialização; elas resultam do encontro de trajetórias orientadas para a produção da existência...” (Ramos, 2010, p.86).

O projeto mobiliza o devir das existências dos sujeitos e direciona os propósitos de uma relação estruturante com o trabalho. Lopes afirma:

O projeto de formação incluiria a apresentação de modelos positivos de professor e de uma visão clara da profissão – sua definição psicopedagógica e técnica, mas também sociocultural

e institucional – e a focalização de competências de comunicação (Lopes, 2002). Estas dizem respeito a relação com os outros (crianças, colegas, famílias e outros elementos das comunidades educativa e escolar) e contêm competências de liderança, de animação, de mediação e de direção. (Lopes, 2005, p. 87)

Sobre modelos e visões que tratam da profissão, enfatizamos, novamente, que os estudantes antecipam, esperam e espelham um predomínio de uma cultura profissional, pautada na transformação, que podem operacionalizar por meio de suas atuações no mundo do trabalho.

Sim, quero ser professor. Porque me identifico com a profissão e sinto que tenho que compartilhar o que sei e o que aprendi, sendo o mediador do conhecimento para o aluno. Quando terminar quero sim exercer o cargo de docente, porque sei que posso contribuir para a educação do nosso estado e país e gosto de compartilhar e adquirir novos conhecimentos e quero ensinar para vários alunos o que um dia eu aprendi. Minhas expectativas são as melhores possíveis e tentarei mudar a realidade de alguns alunos com respeito a matemática. Espero que no final do curso, quando receber o meu tão sonhado diploma, possa dizer: “estou preparado para trabalhar, agora vou estudar e buscar o meu futuro.” Minhas expectativas para o meu futuro como professor são as melhores possíveis, mas sei que na vão ser nada fácil. (Dyego, Curso de Matemática)

Ao término do curso, pretendo continuar na profissão de professora e poder ensinar e aprender junto com os meus alunos sobre importantes questões que se podem e devem ser trabalhadas junto com o idioma. (Adela, Curso de Espanhol)

Com certeza irei exercer a profissão docente, para me sentir realizado em fazer o que eu gosto e vou procurar de alguma forma ajudar na evolução do ensino público. (W., Curso de Geografia)

Gosto de estar na presença de pessoas, de ensinar, de trocar experiências e compartilhar o conhecimento. minhas expectativas são as de que eu seja um bom professor, que possa transmitir valores, conhecimentos, cultura. (Sêneca, Curso de Geografia)

Vimos, nos discursos narrativos de W., Seneca, Dyego e Adela, os componentes de socialização da aprendizagem vivida na formação e os valores imbuídos do caráter ético e político.

Todos mencionam a melhoria e desenvolvimento quer seja dos seus futuros alunos, quer seja da educação do país. Eles antecipam um saber profissional que consta de um universo simbólico de valorização e contribuição de uma prática, sobretudo, sociotransformadora.

“Com isto, passamos de uma definição de uma cultura profissional com uma conotação institucionalizada e objetiva a qual os indivíduos se iniciam e convertem sua identidade, para uma conotação dinâmica de uma construção histórica realizada pelos sujeitos em relação social.” (Ramos, 2010, p.90)

Sobre o aspecto de perspectivar os sujeitos da formação nas relações e realidade sociais, Lopes (2005) também assinala a importância de se abranger na construção da ação profissional futura os conhecimentos sobre a sala de aula, sobre a escola, sobre a comunidade escolar, ou seja, sobre a cultura escolar concreta com a qual os futuros professores e os docentes iniciantes irão se deparar.

As dimensões e conhecimentos sobre a cultura e prática escolar específicas fazem parte das narrativas dos estudantes, bem como suas projeções sobre como pensam que devem e que vão exercer a profissão.

Vejamos mais concepções e atribuições sobre o projeto:

O ideal subjacente ao projeto profissional do professor principiante parece ser condição da persistência de uma relação com a profissão de cariz instituinte e não um defeito de produto. A formação inicial não deve, portanto, anulá-lo, mas antes elaborá-lo. **Com efeito, o projeto profissional inspirado pelo desejo parece ser a característica principal de uma identidade profissional de base onde se aliam numa forma adequada a formação profissional e o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto.** [...] A formação inicial corresponderia a um tempo primeiro de socialização profissional que resultaria, nos termos de Lacey (1977), na aquisição de uma perspectiva nova sobre o mundo e na adoção de uma estratégia social. (Lopes, 2005, p. 88, grifo nosso)

Grifamos este trecho, levantado por Lopes (2005), visando refletir sobre a relação entre projeto e identidade profissional e o lugar do desejo nessa constituição, por termos constatado em algumas narrativas a seara dos desejos que foram construídos e ressignificados na trajetória dos cursos.

O desejar ser professor surgiu nos discursos como possibilidade de incorporar uma identidade (Dubar, 2005), via projeto profissional.

Conteúdos narrativos, tais como desejo, vocação, dom, sonho, vontade são palavras-sentidos que aparecem nas narrativas e que fazem parte das expectativas e antecipações ancoradas, porém não estagnadas, nos portos da formação e do futuro.

Interpretamos essas significações como provenientes do universo simbólico do/a candidato/a à professor/a ainda numa fase de idealização da carreira.

No entanto, percebemos que os termos como dom, desejo, vocação, sonhos, empregados no contexto das narrativas dos licenciandos não têm o sentido conceitual advindo do imaginário

coletivo social que tanto influenciou, historicamente, e ainda influencia, as representações sobre a docência (Almeida, 2000; Catani, 2002).

Observamos e entendemos que há, de fato, no âmago das expectativas, elaborações idealizadas e idealizadoras de um fazer, numa perspectiva que se assemelha a uma construção de identidade inicial, em etapas graduais de subjetivação do ofício e do se posicionar diante dele.

Lecionar sempre foi um desejo, então escolhi o curso na modalidade licenciatura e quero muito atuar na área. (João, Curso de Física)

Quero exercer a docência. Porque no exercício da profissão de docente realizarei um sonho que descobri ao ingressar no instituto. (Raimundo, Curso de Geografia)

No decorrer do curso fui descobrindo que realmente tenho “dom” de ministrar aulas, transmitir conhecimentos aos alunos. Tenho grandes expectativas, pois, estou me formando e estudando para ser o melhor possível. (Isabela, Curso de Matemática)

Sim, pretendo exercer a docência, pois creio ser a minha vocação. (Sêneca, Curso de Geografia)

Josso (2004), ao retratar a elaboração e reelaboração de projetos biográficos, com base nas narrativas e histórias de vida dos sujeitos, pondera elementos que nos possibilita juntar ao projeto profissional aqui tratado, principalmente, por se contemplar os processos subjetivos dos indivíduos.

As experiências de vida e as maneiras com as quais suas referências de vida e de mundo são interiorizadas, objetivadas, permitem uma tomada de consciência e conscientização sobre as atividades que realiza, que desempenha nos caminhos de si.

Claro que quero exercer a profissão docente. É o que quero ser como profissional. (Galega, Curso de Geografia)

Pretendo exercer a profissão por não me identificar com a área de Exatas e acreditar que por meio do conhecimento crítico poderemos fazer algo para mudar. Tenho a pretensão de ensinar no nível superior e pretendo dar continuidade a meus estudos. (Morena, Curso de Geografia)

Esses processos, de tomada consciente do projeto para si, demandam olhares retrospectivos e prospectivos e mobilizam diversos sentidos, dispositivos reflexivo e autoreflexivos, bem como conhecimentos acerca do fazer-se/ser-se, tendo em vista que

é no decurso desta situação, em que o presente é articulado com o passado e com o futuro, que começa, de fato, a elaborar-se um projeto de si por um sujeito que orienta a continuação de sua história com uma consciencia reforçada dos seus recursos e fragilidades, das suas valorizações e representações, das suas expectativas, dos seus desejos e projetos. (Josso, 2004, p. 61)

Corroboramos a linha de pensamento defendida por Josso (2004) no que tange à quando o sujeito se acerca, se mobiliza mais conscientemente do seus projetos de vida, sendo o projeto profissional uma parte bastante relevante dos projetos de vida dos sujeitos; a trajetória formativa se torna mais clara, mesmo com a devida existência e noção das dificuldades, dos desvios, das fragilidades, das dúvidas, como as que foram expressadas nos excertos narrativos abaixo:

Ao longo do meu processo de formação docente a possibilidade de exercer a profissão passou a existir na minha cabeça, não tenho condições de dizer agora que com certeza irei ser professor, no entanto, posso dizer que, ao menos, essa experiência quero adquirir. (Luiz Matheus, Curso de Biologia)

Fico na dúvida se serei professor ou não, apesar de que até tinha vontade de ser. (Fernandes, Curso de Geografia)

Ainda não tenho certeza quanto a profissão docente, ao exercício da mesma, visto que ainda não tenho certeza se é o que eu realmente quero, e a realidade, em termos estrutural e salarial, da profissão docente. Acredito que caso alcance patamares mais altos como mestrado, doutorado e aprovação em algum concurso para professor da universidade ou instituto federal, sim. Caso contrário acho difícil. (Incógnita, Curso de Geografia)

Já estou cursando o quinto período e apesar de gostar muito do curso ainda não tenho certeza se desejo seguir a carreira docente. (Lindsey, Curso de Física)

Sobre descaminhos, desacertos e acertos na trajetória formativa e nos impactos que serão sentidos quando o professor se deparar com a realidade, com a escola real, Sancho Gil e Hernández-Hernández (2016) defendem uma formação inicial pautada num projeto que se centre, significativamente, nas aprendizagens do aprendiz, na autorreflexão, para que as problemáticas da prática pedagógica sejam discutidas, compreendidas, contextualizadas desde então.

Consideramos necessário problematizar, provocar reflexões sobre a escola e a educação às quais os futuros docentes irão se dedicar e que não será, ou seja, já não é mais a mesma escola, numa perspectiva cultural e social, onde os jovens licenciandos estudaram nos idos da sua escolaridade básica.

É necessário, por exemplo, desenvolver pontos de vista alternativos sobre o que significa ser professor, para, assim, mudar de um modelo de transmissão em que o professor é considerado alguém que detém toda informação que passa aos estudantes, para um enfoque em que se leve em conta o que os aprendizes trazem. (Sancho Gil & Hernández-Hernández, 2016, p. 13)

Esse modelo de transmissão que os referidos investigadores contemplam, além de não mais corresponder às dinâmicas histórias, psicopedagógicas, sociais, tecnológicas, contemporâneas

que demandam o processo de ensino e aprendizagem, pode assustar ou restringir o campo de atuação e de apropriação do fazer docente, fazendo também com que alguns estudantes se distanciem do magistério.

Ou por ter receio das dificuldades a enfrentar, ou por não se verem aptos mesmo na profissão diante dos entraves ou modelos negativos repassados, ou por se sentirem desmobilizados quanto à falta de valorização e status, seja salarial, seja social, numa identidade não assumida para si.

Necessitamos, como agências institucionais formadoras que somos, repensar os modelos de forma mais concreta e dialógica no principal quesito que é o preparo para a docência na educação básica, de modo que os licenciandos, ao saírem licenciados, não se intimidem tanto ou se assustem com a realidade a trabalhar (Lopes, 2007; Pimenta, 2010).

Esse repensar incidiria bastante na formulação de projetos profissionais mais positivos para os futuros professores se manterem e se identificarem com a profissão.

No âmbito acadêmico científico, a expressiva e variada quantidade e qualidade dos trabalhos, estudos, pesquisas, discussões, eventos que tratam, critica e reflexivamente, da formação e profissionalização docente, já há cerca três décadas, aborda os problemas, as lacunas, apontam possibilidades de ordem formativa, curricular, epistemológica, teórico-prática.

Contudo, ainda persistem queixas e lacunas por parte de estudantes, dos próprios formadores, de professores que estão na ativa e que recebem, em seus espaços escolares, os candidatos a docentes.

Sobre as questões que englobam os projetos formativos institucionais, profissionais e pessoais na conjuntura educacional atual, Moraes (2004), ao discutir o que ela denomina de “padrão civilizatório contemporâneo” chama a atenção para o pragmatismo e neo-racionalismo técnico que adentrou fortemente o campo da formação implicando em contradições entre os discursos das investigações e os discursos instituintes das políticas e gestão educacionais e os discursos do que se vive nos espaços formativos.

O que se delineia mais contraditório é que tanto as pesquisas, como as instituições falam, refletem e discutem os mesmos aspectos; e por que, então, a formação, no nosso recorte, a

formação inicial, ainda é vista como precária ou insuficiente para o licenciando internalizar os saberes da docência e encarar o ser docente numa perspectiva mais leve e integrada?

Segundo Moraes (2004), no âmbito desses complexos e dialéticos embates, falta trazer à tona, de fato, os conhecimentos objetivos da prática educativa e valorização dos saberes reais que compõem tempos-espacos da formação e da prática escolar num contexto em que a autora nos aponta haver uma certa “sanitarização” dos conhecimentos.

O que está em falta é, justamente, sistematizar e aprofundar os conhecimentos dos sujeitos que realizam a prática sem modismos, sem a exagerada cobrança pelas avaliações de desempenho e, sem os clichês da linguagem da área que, por vezes, assola a formação com o deve-se fazer/deve-se desenvolver tais competências.

Negligencia-se as apropriações dos sujeitos quanto ao que significa ensino e aprendizagem, ao que a autora reflete como “adestramento ou inversão da lógica do ensino para a lógica do treinamento”, na medida em que há um componente cobrador e homogeneizador em torno do/a profissional professor/a.¹¹³

Não me detenho, aqui, nas reformas, nas políticas específicas da formação docente, ou mesmo em facetas particulares da cotidianidade da vida dos professores, o que já foi feito à exaustão por inúmeros pesquisadores da área. Meu ponto de partida é minha convicção de que **o problema do conhecimento objetivo, das formas de sua produção, apropriação e sistematização, não deve ser indiferente aos que se preocupam com a formação de professores.** Reconheço, no entanto, que, em tempos de ideologia da eficiência e dos conhecimentos profissionalizados, este problema costuma ser visto com simpática compaixão por sua suposta falta de atualidade. (Moraes, 2003, p. 141, grifo nosso)

Indo na direção contrária, então, e se colocando em oposição às cobranças mercadológicas e políticas globalizantes em voga sobre os projetos de formação profissional, Moraes nos indica reflexões pertinentes sobre a massificação de uma orientação formativa que mais discursa e legisla, gerando um distanciamento da realidade escolar, do que considera os saberes reais docentes:

Sabe-se agora do que se trata: do docente, para o qual se voltam todas as atenções, espera-se que seja um *expert* da prática, da ação e do desempenho, profissional competente no uso de seus saberes experienciais e na inteligência para resolver problemas em “situações complexas” e imprevisíveis em seu cotidiano. (Moraes, 2003, p. 154)

¹¹³ Ao que Moraes (2003, p. 141) afirma: “discuto algumas das manifestações da sanitização imposta ao conhecimento que o docente deve mostrar em seu novo papel de profissional da educação.”

As situações complexas são as que dizem respeito ao cotidiano real das escolas, são o universo de atuação do profissional de educação, constituem o *locus* do trabalho docente, do processo de ensino e aprendizagem sendo realizado no chão da escola, pelos saberes e fazeres dos sujeitos que lá produzem currículos e identidades e são produzidos também.

Moraes (2003), tecendo indagações sobre as políticas e formação acadêmica, discute que essas terminam, de modo contraditório, ao tanto se falar e criticar a prática concreta, se afastando da prática concreta.

Para que tipos de escola, saberes e práticas estamos formando os professores, então? Como estamos formando e contribuindo nos modelos e projetos identitários do ser professor?

No intento de responder e ressignificar o que essas interpelações acima representam nos remetemos aos pressupostos indicados por Imbernón (2011) ao discutir sobre a formação inicial e os tipos de aprendizagem e socialização que dela decorrem.

O autor alerta que ao garantir a socialização e aquisição dos conhecimentos pedagógicos básicos e comuns a profissão docente, os contextos formativos acabam por replicar e assumir estereótipos e rótulos difíceis de combater e superar.

Para Imbernón (2011, p. 62):

Certos princípios da ação educativa serão internalizados durante essa etapa escolar, em que se assumem determinados esquemas ou imagens da docência (Zeichner e Gore, 1990). Como superar certas imagens de práticas escolares obsoletas para o exercício da profissão de ensinar no futuro? Se a socialização comum adquire tanta importância nas ideias prévias do futuro professor, dever-se-ia partir de tais ideias nos programas de formação, já que pode ocorrer que no momento da prática profissional sejam recuperadas certas práticas vividas como aluno ou aluna, mais que algumas práticas mal assimiladas na formação inicial.

Nessa perspectiva, entendemos, outrossim, que os contextos dos conhecimentos e experiências da formação inicial interferem nas escolhas e na idealização dos projetos profissionais, fato este que pode, em face da elaboração das subjetivações que os alunos portam e processam, afetar, tanto positiva, como negativamente, os sentidos e expectativas sobre o desenvolvimento pessoal e profissional no magistério.

Consideramos o pensamento de Imbernón relevante quando destaca que no momento da prática profissional, os estudantes podem resgatar/recuperar certas práticas vividas mais que as

práticas mal assimiladas, ou seja, vimos neste ensejo um ideal e presença relevante das experiências formativas para um projeto positivo, propositivo.

Em meio às contradições e dicotomias/teoria versus prática das interações e apropriações de aprendizagem na formação inicial, nos lembramos de estabelecer um parâmetro com uma reflexão posta por Silva (2004) quando problematiza a formação institucional direcionada aos estudantes adultos e que propõe **reabilitar a formação**, a partir de reabilitar como os sujeitos da formação pensam:

Esta reabilitação do adulto em/da formação tem subjacente a importância da experiência e do sentido que sobre ela os adultos constroem tornando-se um potencial de aprendizagem, bem como a interação entre percursos de formação e trajetórias profissionais e de vida que os dispositivos de formação não devem ignorar. (Silva, 2004, p. 58)

Com efeito dissonante no que se refere a reabilitar sentidos e sujeitos da formação e da docência, vislumbrando um projeto profissional, também temos narrativas de alunos que questionam o projeto, na verdade, não se veem como professores num projeto futuro; o que nos leva a denominar de um momento antiprojeto ou o não-devir na docência

Não penso em exercer a profissão, pois, sinto não ter tanta habilidade em me dar com o público, gostaria de seguir a carreira que eu havia planejado anteriormente: ser engenheira química. (Amanda, Curso de Matemática)

Ainda não tenho certeza quanto a profissão docente, ao exercício da mesma, visto que ainda não tenho certeza se é o que eu realmente quero, e a realidade, em termos estrutural e salarial, da profissão docente. Acredito que caso alcance patamares mais altos como mestrado, doutorado e aprovação em algum concurso para professor da universidade ou instituto federal, sim. Caso contrário acho difícil. (Incógnita, Curso de Geografia)

Exercer a profissão nunca foi meu objetivo, mas já tive a oportunidade de lecionar e gostei da experiência. (Marcelly, Curso de Matemática)

A princípio, não pretendo exercer a profissão, pelo fato de não me identificar. Por enquanto, não tenho expectativas, mesmo querendo ajudar ao próximo para uma boa educação. (Maria, Curso de Matemática)

Como vimos, o projeto não é algo fixo, posto ou dado num caminho linear; pelo contrário, é um processo permeado de relações e representações as quais, para se ancorar nos portos da profissão, um projeto implica idas e vindas, muitos ajustes dos ventos e das velas que os conduzem.

Percebemos, nas nuances narrativas de Marcelly, Incógnita, Maria e Amanda, estudantes que já não se colocam com firmeza ou direcionamento para a profissão docente, seja por não

identificação, ficando evidente uma elaboração subjetiva contrária ao papel de exercer a profissão, nos salta nos discursos uma fissura na construção inicial da identidade docente, seja por falta de desejo ou vontade pessoal mesmo que não permita, ainda, se colocar, nos projetos, uma noção de pertencimento.

Nos complexos meandros de se formular um projeto profissional que carrega as significações e facetas identitárias, trazemos, para encerrar esta seção do capítulo dois, trechos narrativos que, dialeticamente, sustentam valores, saberes, princípios e concepções que tangenciam seus projetos:

Estou em um dilema interno em relação a exercer ou não a profissão docente [...] Eu gostaria de fazer os alunos gostarem da biologia assim como eu gosto; de transformar as aulas em momentos de construção de conhecimento, não somente de absorção de conteúdos; de realizar aulas dinâmicas, estimulantes e interessantes, de forma que os discentes realmente tenham o interesse em estar na aula e não considerem como algo obrigatório. Mas, também vejo a realidade das escolas e tenho receio de não concretizar estes meus desejos e com isso ficar desestimulada e insatisfeita com esta profissão. Devido a essa insegurança, eu tenho que ter outra opção para seguir em frente. (Esperança, Curso de Biologia)

Quero exercer a profissão sim. Quando me inscrevi no site para poder concorrer ao curso de geografia licenciatura já tinha a pretensão de ao termino do curso exercer a profissão de professor. Essa escolha se dá por dois motivos: um, seria a minha desconfiança em passar em um outro curso de formação, o outro, pelo falta de o espaço escolar me encantar e por contribuir no processo educacional do meu país. Espero conseguir trabalhar o que aprendi e estou aprendendo ainda. Mas considero avançar no comportamento docente. (Milton, Curso de Geografia)

Entre sonhos, desejos, dilemas, certezas e incertezas contidas nos projetos e partindo dos discursos de Esperança e Milton, dois exemplos narrativos tão pródigo em reflexões e subjetivações sobre o próprio aprender a ser professor.

Vimos que o projeto profissional não é totalmente uma idealização fechada e restrita do que o licenciando/candidato a docente pretende realizar.

O projeto também é bússola e mapa, no projeto está um quase ser docente; também é fotografia simbólica, imaginária e reflexiva do futuro profissional que será vivido (ou não) pelas águas da docência.

4.3 Os viajantes nos espelhos da travessia: a construção da identidade profissional na formação inicial

Me vejo como uma transmissora e receptora de conhecimentos, assim como também uma formadora de opinião. (D.E. Curso de Matemática)

Eu me vejo com uma sonhadora que espera mudar alguma coisa por meio do conhecimento, mas tenho os pés no chão, pois sei eu que não depende só de mim, tem todo um sistema que converge para o contrário. (Morena, Curso de Geografia)

Didática é a disciplina fundamental para o ser professor. (Maria, Curso de Matemática)

Um dos principais questionamentos que nos acompanhou ,desde quando formulamos nosso projeto de tese, referia-se a uma inter-relação com os sentidos da didática, ao atrelamento desses sentidos à construção e noção da identidade profissional.

É possível se constituir/construir uma identidade profissional nas temporalidades da formação inicial? Como se dão essas possibilidades? Qual o papel da Didática e de seu campo de conhecimentos nessa inter-relação?

Partimos para a viagem-investigação com esses questionamentos, admitindo algumas suposições de respostas que foram nossos mapas e guias, contudo, nosso eixo, nossas bússolas para as respostas viriam pelos mergulhos nas narrativas discentes.

As respostas às questões e aos propósitos de investigação se conduziram por expectativas e experiências afirmativas e positivas. Sim, é possível. Sim, a formação inicial é um berço para os primeiros passos e etapas da construção da identidade profissional. Sim, a área de conhecimentos da Didática é permeada de saberes, conteúdos e significações próprias, condizentes a constituição identitária docente.

Essas premissas foram corroboradas e ampliadas pelos pensamentos e sentidos dos licenciandos.

A construção ou constituição das identidades é uma travessia também. Aqui, as metáforas utilizadas na nossa tese, se mesclam mais uma vez. Travessia, atravessamento, autotravessia, são termos que podem imprimir sentido ao processo identitário que todos nós como indivíduos ensejamos.

Discutir e interpretar o conceito de identidade, ou seja, da construção das identidades em questão¹¹⁴, nos aparece como um desafio, em virtude da complexidade e multiplicidade de concepções e categorias envolvidas no termo identidade, assim como de variados trabalhos, estudos, pesquisas e discussões sobre este termo.

Inúmeros, variados e distintos são os estudos que abarcam o campo das identidades.

Empregamos o plural não somente para frisar a quantidade de discussões que circulam no meio acadêmico envolvendo o bojo das ciências humanas e sociais, mas também pôr em relevo a própria pluralidade que o conceito traz em suas dimensões culturais, psicológicas, subjetivas, políticas, sociais, antropológicas, linguísticas, étnicas, de classe, de gênero, de sexualidade, enfim, de identidades.

Dessa maneira, compreendemos que:

Toda identidade é um conjunto de representações que a sociedade e os indivíduos tem sobre aquilo que dá unidade a uma experiência humana que, por definição, é múltipla e facetada, tanto no plano psíquico como no plano social. Essas representações, evidentemente, são construídas de formas diferentes segundo o lugar social que o indivíduo ocupa na sociedade e os conjuntos de valores, de ideias e normas, que pautam o código de leitura, por meio do qual ele interpreta sua visão de mundo. É a partir desses referenciais que o indivíduo organiza a sua percepção da realidade. Portanto, toda identidade é socialmente construída no plano simbólico da cultura. Ela é um conjunto de relações e de representações. (Marques, 2007, p.92)

Para nosso estudo e reflexões, como fundamentação teórica a respeito dos amplos construtos da identidade, trouxemos para nossa viagem os pensamentos de Hall (2003); Moita Lopes (2003); Dubar (2005, 2006); Kaufmann (2005); Sallum Jr., Schwarcz, Vidal e Catani (2016).

Balizamo-nos, ainda, em linhas que dialogam e exprimem uma interlocução teórica e conceitual, referente às abordagens críticas, sócio-históricas, sóciointeracionistas e aos estudos culturais.

Nessa baliza, as identidades são postas em problematização, em dialeticidade, por serem compreendidas em seus vieses processuais de construção, afirmação, negação, reafirmação durante toda a vida do indivíduo, tecendo dialogicamente suas estabilidades nas instabilidades do ser e como cenários possíveis do vir a ser, do tornar-se - que é um processo permanente da existência produzida pelos sujeitos.

¹¹⁴ No nosso caso, das identidades profissionais docentes em fase de construção na formação inicial. Consideramos importante enfatizar sempre essa nuance do nosso estudo, tendo em vista salientar e especificar o contexto identitário do qual abordamos.

Num processo incessante de permanências, rupturas reelaborações dos sujeitos

tais identidades são desenhadas, produzidas e construídas na mescla de múltiplas determinações, dos diversos tempos e contextos “reais”, virtuais, geográficos, discursivos e simbólicos nos quais os sujeitos transitam. São identidades marcadas pela provisoriade, por traços caleidoscópicos, pela bricolagem entre lógicas locais e globais advindas desses múltiplos e diversos contextos que atravessam o cotidiano dos sujeitos, infantis, juvenis e adultos. (Cohn, 2016, p. 37)

O ponto de vista defendido por Cohn (2016) realça a importância que, na contemporaneidade, o tema das identidades ganhou para a vida social e desenvolvimento pessoal-social dos indivíduos.

Para o autor, é necessário que o tema esteja cada vez mais aberto a críticas e reflexões, principalmente pela imensa conceituação em torno do conceito que vem produzindo rupturas dos padrões identitários até uma gama moderna difusa como um “shopping das identidades¹¹⁵”.

No mesmo conjunto de debates e problematizações interessantes em que se situa Cohn, na recente coletânea intitulada *Identidades* (Sallum Jr., Schwarcz, Vidal & Catani, 2016), o autor Appiah (2016) destaca como houve mudanças semânticas e conceituais nas perspectivas de compreensão das identidades, nos lembrando que até os anos cinquenta do século XX, a identidade era rotulada, apenas, como o traço de diferença que cada um carregava consigo.

Para Appiah (2016) tão constituinte da identidade como o papel social é a ética como *modus operandi* do ser que é constituída nos processos sociais e de vivência dos sujeitos, num movimento por vezes frágil, por vezes em luta que, frequentemente, “oscila para dentro e para fora”.

Usamos identidades para construir nossa vida; nós a construímos como homens e como mulheres, como ganenses e como brasileiros, como cristãos e como judeus; nós a construímos como filósofos e como romancistas, como pais e como filhas. As identidades são um recurso essencial nesse processo. Há então diversos projetos que empreendemos voluntariamente como parte do andaime sobre o qual erguemos essa construção. (Appiah, 2016, p. 23)

Encontramos, nas discussões trazidas por Appiah (2016), algumas convergências com o que compreendemos e com o que encontramos nos recortes narrativos dos estudantes, que também são recortes identitários.

¹¹⁵ Termo utilizado pelo autor.

No pensamento acima referido nos remetemos também ao projeto profissional que os discentes elaboram de seus sentidos e empreendem como parte inicial de uma identidade profissional.

Com base nessa amplitude de reflexões sobre o papel e construção da identidade, bem como do entendimento que a formação inicial é um processo de aprendizagem, de apreensão, internalização de conhecimentos, saberes e experiências delineadoras de modos de fazer a profissão.

E, ainda, na compreensão da elasticidade ,contida na elaboração da identidade, fomos avançando para perceber nas narrativas essas trilhas identitárias.

A formação inicial constitui um ponto de partida para a identidade docente entendida como processo que não se esgota em si e nos remetemos ao seguinte apontamento de Dubar:

A formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes, que estruturam simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional. Quanto mais um indivíduo se identificar com uma forma identitária coerente, mais dificuldade tem em mudar. Não se trata apenas de identidades no trabalho mas de formas de identidades profissionais nos seios das quais a formação é tão importante quanto o trabalho, os saberes incorporados tão estruturantes quanto as posições de ator. (Dubar, 2006, p. 51)

Seguindo as trilhas de navegação, a identidade se assemelha a um amálgama conceitual e subjetivo a ser desnudado, a ser analisado.

Porém, para abstrairmos elementos concretos dessa complexa e dinâmica conjunção e desvendar este desafio, nos foi possível traçar um caminho, a partir de várias pistas narrativas enunciadas para a elaboração das narrativas dos estudantes: como o discente se vê como futuro professor/a; como se vê na profissão; como a didática se relaciona com o ser professor.

Em face desse desafio, e para não incorrer em repetições de discussões e estudos já tão renomados e realizados em profusão nas últimas décadas, internalizamos uma reflexão crítica acerca das trajetórias e formas identitárias (Dubar, 2005).

Corroboramos a ideia de que “o elemento decisivo para bem posicionar os caracteres objetivos é considerar a identidade não como uma entidade, mas como um processo” (Kaufmann, 2005, p. 81).

Ao discorrer sobre o papel da formação na construção identitária e, mesmo que se refira a formação contínua, Dubar (2005) entende que a formação aporta desafios identitários.

O recorte principal que nos valem para discutir a identidade profissional como processo no nosso trabalho se traduz pela soma da (auto) percepção/identificação, da noção de pertencimento (ou não) à docência, da projeção na carreira, dos saberes que embasam as percepções de si na profissão, tomando como princípio, então, a identidade como processo de construção.

Vejam os exemplos dessa união e inter-relação nos relatos identitários abaixo:

Me vejo uma professora tranquila e que saiba levar os alunos na esportiva, sem stress, e brincar sempre em horários em que poderia vir stress. (Anna, Curso de Matemática)

Minha visão em relação ao ser professor, é que ele tem um papel fundamental, por que não dizer crucial na formação da sociedade e do cidadão. (Grazy, Curso de Biologia)

O ser professor foi destacado por todos os autores abordados em Didática como conceito primordial para o exercício da docência. (Jucélia, Curso de Matemática)

Para abordar a identidade, tecida na formação inicial e à luz de uma cartografia de sentidos e de conhecimentos da Didática, encontramos nuances e sentidos particulares que mesclam as facetas do individual, do plano pessoal.

Captamos as nuances sociais, comuns nas narrativas e que perfazem o plano social, cultural e do papel da socialização e da interação na construção identitária, existencializando, então, nesta mescla, o nascimento da identidade profissional, num estado de latência na formação inicial.

A esse propósito, concordamos com Brzezinski (2002, p. 8), quando afirma que:

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem a pessoa um papel e um status social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva.

A identidade pessoal está contida e narrada em cada sentido, percepção e significação peculiar sobre si, manifestado por Anna, Isabella, João, Lindsey, Milton, Amanda, Maria, Luiz Matheus e todos os demais licenciandos que participaram do nosso estudo.

E a expressão da identidade coletiva aqui destacada refere-se aos discursos narrativos comuns quanto à formação, aos conhecimentos internalizados pela didática e pela formação geral nas licenciaturas que habilitam os estudantes à profissão docente.

Na junção categórica do individual/pessoal com o social/coletivo, Laurenti e Barros (2000, p. 40) destacam:

Diante dessa diversidade de qualificações e predicativos atribuídos à identidade, destaca-se o termo *identidade social*, uma vez que os elementos que o compõem parecem apontar, de forma mais evidente, as duas instâncias - individual e social - em jogo na discussão da problemática conceptual, que trata da origem individual ou coletiva da identidade. Com isso é possível fazer algumas reflexões sobre a concepção de homem subjacente à interpretação do termo, a fim de superar a falsa dicotomia (individual e social), bem como mostrar que é na articulação destas que é tecida a identidade.

Na perspectiva de tecer sentidos sobre a identidade docente e compreender as tessituras presentes nesse processo, o fio condutor que traz a unidade às identidades aqui contempladas é, especificamente, a profissão docente, o ser professor/a, sendo esse lugar o porto da nossa categoria de identidade profissional.

O que os une, no contexto da identidade coletiva, de uma determinada comunidade e a identidade profissional, é o ser, o vir a ser professores.

O sociólogo Manuel Castells (citado em Brzezinski, 2002, p.8) afirma que “toda e qualquer identidade é construída”, o que nos faz partir desse pressuposto para situar e contextualizar o papel cultural e social da formação inicial como projeto institucional coletivo de construção de identidades profissionais.

A profissão é uma forma de ser e estar no mundo social, no mundo da cultura que institucionaliza o trabalho como um dos principais arcabouços da civilidade e da construção do sujeito.

No processo cognitivo, psíquico e cultural de aprendizagem e desenvolvimento no qual estamos imersos¹¹⁶, o trabalho/a profissão constitui um lugar preponderante na sociedade.

Ao discutir o lugar social e organização do trabalho na produção identitária A. M. Silva (2007b) refere que

¹¹⁶ Nos modos de produção política, social e econômica ocidental, que é a realidade na qual nos inserimos, a relação com o mundo do trabalho é muito simbólica e forte para a afirmação das identidades.

a prevalência da esfera social na vida dos indivíduos e na definição da sua identidade decorre da predominância e da importância do trabalho em razão do desenvolvimento do capitalismo, da organização do assalariado e da proteção social que configura um modo de acesso e de provável sucesso dos indivíduos e, deste modo, uma forma de reconhecimento nova instaurada pela esfera social-trabalho. (p.99)

Dessa maneira, os fatores que incidem e predominam na esfera social-trabalho e suas implicações, na identidade profissional, ficam mais evidenciados, compreendidos e internalizados pelos estudantes na formação inicial.

Embora já tenham e tragam consigo noções e representações profissionais desde a infância, influenciados pelos contextos da vida familiar.

Na interação sociocultural do indivíduo, o sujeito, desde a mais tenra idade, entra em contato, também, com concepções e sentidos sobre trabalho/profissão e capital material, advindos, das influências sociais externas, dos ambientes de convívio e das relações interpessoais deste modo de ser e estar no mundo.

Considerando que a identidade profissional é uma parte bastante relevante da identidade social que constituímos, no bojo das nossas múltiplas relações e constituições, julgamos necessário compreender como se dão os ensejos do surgimento e do desenvolvimento do processo identitário.

Para compor o arcabouço teórico a respeito da identidade profissional docente recorremos, principalmente¹¹⁷, a Estrela (1997), Carrolo (1997), Guarnieri (2000), Chagas (2004), Day (2004, 2007), Silva (2005, 2007a, 2007b, 2014), Silva (2010, 2015); Nóvoa (2001, 2002, 2013), Abdalla (2006), Flores (2007, 2010, 2014, 2015), Pimenta (2007), Lopes (2004, 2005, 2015), Alonso e Roldão (2005), Veiga e D'Ávila (2008), Giovanni e Junqueira Marin (2014), Silva e Aparício (2015).

Desde a investigação que realizamos no estudo de mestrado (Chagas, 2004) nos debruçamos no recorte da identidade social-profissional, mobilizada pelas reflexões que envolvem conteúdos e narrativas da subjetividade quanto ao se perceber na docência.

No que permeia as navegações nos mares da identidade e construção do autoolhar, o fragmento abaixo é ilustrativo nesse sentido:

¹¹⁷ Nomeamos aqui investigadores e autores mais mencionados e considerados no nosso estudo. Contudo, nossa revisão bibliográfica da literatura da área é bastante ampla e abrange outros trabalhos e estudos também. Fizemos uma escolha da síntese bibliográfica por filiação teórica e por cautela de não incorrer na repetição de fontes que se cruzam em outras partes da tese, bem como não tornar repetitivo um referencial que é tão vasto e tão citado nos estados da arte dos estudos na área de formação e identidade docente.

A identidade constrói-se, portanto, na articulação entre os sistemas de ação propondo identidades virtuais e as trajetórias individuais portadoras de identidades reais. Na transação subjetiva, a articulação pode dar origem a continuidades ou rupturas entre a identidade visada e a identidade herdada; na transação objetiva, ela pode realizar-se por reconhecimento ou não reconhecimento, ou seja, por acordo ou por desacordo entre identidade real e virtual. (Dubar, 2004, p. 52)

As dimensões de identidade virtual e real, tal como citadas por Dubar (2004), aparecem nas narrativas dos alunos, desde o ponto de vista das antecipações, expectativas e afirmações sobre ser ou não ser professor, tais como:

Me vejo como professor, eu sou paciente e insistente, tenho ótima facilidade em aprender o assunto, só preciso melhorar como se expressar em sala de aula. (José Alfredo, Curso de Matemática_

Hoje já consigo me ver como uma professora e estou ansiosa para esse dia chegar. Vejo-me como alguém que terá a oportunidade de ensinar e também aprender. (A. Curso de Biologia)

Ser professor é algo que ainda estou tentando me acostumar, pois me sinto insegura se conseguirei dar conta de vários alunos com temperamentos diversos e tal. (Fernandes, Curso de Geografia)

Eu me vejo uma professora preocupada em educar e ensinar através de métodos dinâmicos e inovadores. Uma professora que busca uma interação com o aluno e toda a comunidade escolar. (Incógnita, Curso de Geografia)

Entre as dimensões de como os alunos se veem e de como se projetam, está, então, a transição das identidades reais para as virtuais e vice-versa.

Nesse jogo identitário entre o real, que entendemos como as identificações e percepções de si na docência que já introjetaram; e o virtual que está no devir nos deparamos como muitas e diferentes (auto) adjetivações que se espelham nas identidades construídas e revelam sensações, noções, formas de ser/estar como: preocupada, paciente, idealista, ansiosa, insistente, insegura, interativa, com facilidade de se relacionar, facilidade em aprender...

Deparando-no com essas autopercepções identitárias, nos remetemos aos seguintes preceitos de Flores:

As identidades profissionais dos professores – quem são, a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem – dependem de uma diversidade de fatores: da forma como se relacionam com seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio etc. (Flores, 2014, p. 853)

Nesse sentido, as autoimagens são circunstanciadas pelas diversas experiências que tiveram e contribuíram na constituição das próprias imagens e papéis que absorveram na formação, perfazendo um caminho entre o biográfico e o social no contexto da formação.

Embora não haja, especificamente, menção ao cenário que engloba as identidades na formação inicial, recorreremos a Day (2007, p. 54) que nos leva a refletir sobre o projeto e a identidade profissional quando afirma que

a arquitetura dos EUS profissionais dos professores não é estável, mas sim descontínua, fragmentada e sujeita a mudanças [...] isto não significa que os professores não procurem e encontrem, de várias formas, o seu próprio sentimento de estabilidade.

Um projeto profissional é sustentado por uma arquitetura dos EUS, se baliza em materiais de sustentação que são seus conhecimentos, valores, princípios, saberes e sentidos e se apoiam em seus pilares identitários.

No pensamento de Day (2001, 2004), sobre a possibilidade da construção arquitetônica dos modos de ser e estar na profissão, nos vem à mente um dos pontos crítico-reflexivos mais atuais, que vem sendo debatido nas pesquisas e produções educacionais: o de conhecer, reconhecer, valorizar os sentimentos dos professores, além de apenas trazer à tona suas ideias .

Consideramos necessário e pungente tornar essas ideias e concepções conteúdo de reflexões constantes, de pesquisa, de debate, de estudo, de auto-estudo.

Assim, se ressignificam, se reelaboram identidades, se reerguem estruturas arquitetônicas e projetos profissionais no decorrer de um caminho profissional que é, ao mesmo tempo, complexo e dinâmico, por vezes áspero e difícil e repleto de inteirizas, humanidade e bonitezas (FREIRE, 1996).

Em relevantes navegações anteriores, conhecidas e difundidas na literatura da formação e identidade docente, realizadas por Selma Pimenta¹¹⁸, Marli Andre, Cyntia Bueno, Denise Catani, Antônio Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia, Ivor Goodson que são alguns dos representantes das discussões dos pontos de viragem e momentos charneiras a respeito de trazer para o centro das discussões as diferentes vozes dos profissionais da educação, adentramos o século XXI ainda com

¹¹⁸ Neste momento, não nos referimos a uma obra ou publicações específicas, apenas realçamos nomes de importantes investigadores que fazem parte de um movimento teórico que marcou o campo dos estudos e discussões sobre a formação docente, profissionalização e identidade profissional docente.

essa demanda, com esse desafio, na verdade, com essa maneira de existir e se refazer na profissão.

Estudos como o de R. C. Silva (2000, p. 25) já abarcava essa perspectiva:

É no professor, nos seus saberes e nas suas crenças que queremos pensar. Queremos trabalhar com algumas visões alternativas, que se contrapõem aquela do algoz incompetente, a respeito de como ele é, de como se constrói para ser o profissional que é e como estrutura seu trabalho. [...] Portanto, hoje, já não se pode mais falar do professor mas dele no contexto (de profissionalidade e de vida).

Vários estudos têm apontado para essa direção, numa espécie de transitar na contramão da via de um sujeito identitário desfocado, fragmentado, deslocado em suas demandas e condições performativas culturais e sociais modernas e pós-modernas para propor o renascimento, a ressignificação dos sujeitos e de suas narrativas (auto) biográficas inscritas de diversas maneiras e papéis a desempenhar (Catani, Vidal, Schwartz, & Sallum Jr., 2016; Giddens, 2002; Kaufmann, 2005; Larrosa, 1994, 2004; Moita Lopes, 2003; Silva, Hall, & Woodward, 2000).

Para fazer transitar e reafirmar uma epistemologia do sujeito e das identidades, plurais que são, de forma mais propositiva e significativa, em face à diversidade de modos de produzir e expressar a vida e o cotidiano, o trabalho, a profissão, também se localizam no novo contexto e nas novas demandas que nos cercam.

Trazendo reflexões, pautadas no que defendemos ser dialógico pensar e produzir uma epistemologia do sujeito de suas significações, para a construção das identidades docentes e vimos o potencial das mesmas possibilidades.

Flores aponta como sendo um elemento decisivo para tomada de consciência sobre as constituições e aspirações identitárias e profissionais:

De fato, o desenvolvimento da identidade profissional constitui um elemento decisivo na formação de professores no sentido de proporcionar a tomada de consciência e a reflexão sobre o modo como os alunos se veem enquanto professores e o tipo de professores que aspiram vir a ser, bem como sobre a natureza e lugar da profissão docente tendo em conta o contexto político, social, cultural, geográfico e económico em que ela se inscreve. (Flores, 2015, p. 144)

Na perspectiva de como os alunos se veem enquanto professores, principio este que foi uma das mais importantes pistas narrativas do nosso estudo, haveremos de interpretar as imagens construídas em torno de si na profissão, como no ponto de vista abordado por Pimenta (2007b):

A identidade não é um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Uma identidade profissional se constrói, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (pp.18-19)

Estabelecendo um diálogo com essas premissas e com os pertinentes aspectos debatidos por Flores (2015) e Pimenta (2007b), encontramos convergências dos elementos nas imagens identitárias compostas nas narrativas.

Observemos, na visão dos estudantes, como ocorrem os significados sobre como eles/elas se veem e espelham a identidade em construção:

Como docente pretendo atrair do aluno o interesse e despertar o gosto pelo estudo por meio do lúdico que traga consigo a teoria que é de suma importância. (Anna, Curso de Matemática)

Eu me vejo uma professora preocupada em educar e ensinar através de métodos dinâmicos e inovadores. Uma professora que busca uma interação com o aluno e toda a comunidade escolar. (Incógnita, Curso de Geografia)

Não me vejo muito como professora, mas acredito que a prática metrerá mais desejo pela profissão. (Lindsey, Curso de Física)

Vejo em mim um professor regular, pois não consigo ter a iniciativa para “dominar” os alunos para terem o comportamento que eu quero e por achar que esse comportamento não deve partir de mim eu não tomo a liderança. (Jota, Curso de Geografia)

Nas narrativas de Anna, Incógnita, Lindsey e Jota, as suas significações e (auto) consciência foram forjadas, constituídas entre se considerar regular, se considerar atrativo e lúdico para os alunos e entre não se ver como professor/professora.

Bem como, em seus excertos narrativos, localizamos saberes e conhecimentos didáticos, curriculares, experiências sobre a prática da profissão docente, sobre o processo de ensino e aprendizagem e suas peculiaridades.

Ou seja, os saberes e conhecimentos aliados a autopercepções e autoimagem configuram a rede identitária, passível e possível de ser (re) elaborada na formação inicial.

Para tanto, os saberes da formação e os saberes profissionais, adquiridos na formação, acionam o universo simbólico e relacional da construção identitária (Dubar, 2002; Lopes, Pereira, Ferreira, Coelho, Sousa, Silva, Rocha, & Fragateiro, 2004a) que já havia sido iniciada pelos referentes e atributos sociais e culturais os quais os sujeitos estudantes trazem consigo.

Desse modo, sabemos que o contexto, o agenciamento e gestão da formação inicial cumprem uma parte relevante para contribuir com os espelhos das identidades que produzem mosaicos e caleidoscópios identitários com imagens diversas, num saber-se ser o que se quer ser e o que não quer ser, recusas, filiações e como isso é importante na formação inicial, conforme R. C. Silva (2000) destaca:

Muitos saberes e crenças vão sendo estruturadas no curso de formação de professores, no início da carreira e outras ao longo da carreira que, nesse percurso, ou se afirmam ou se desestruturam. Quando ele vai para o curso de formação inicial, ele é alguém que em sua trajetória de vida como filho e como aluno já passou pela escola e já construiu expectativas, crenças e representações, e que, muitas vezes, ignoradas no curso de formação, podem levá-lo a atuar de forma que não corresponde ao trabalhado nos cursos de formação. (p. 26)

Unindo o que R. C. Silva (2000) afirma acima sobre os saberes, crenças, expectativas e representações dos licenciandos em formação inicial e que por vezes não são consideradas devidamente, com o que Lopes et al. (2004a) também discute, corroboramos os seus pensamentos e mais uma vez afirmamos o papel da formação inicial e das licenciaturas na expressividade e reconstrução das identidades profissionais:

A formação profissional inicial tem lugar em sistemas de ação (contextos de formação) portadores de propostas de identidades virtuais que entrarão em contato com as trajetórias de indivíduos portadores de identidades reais, do que emergirá a primeira identidade profissional. (Lopes et al, 2004a, p. 52)

Lopes et al (2004a), fundamentada nos estudos de Dubar, discute as socializações vividas pelos indivíduos e demonstra como a formação inicial institucional se dá como socialização secundária para o entendimento, apropriação e incorporação da identidade profissional.

Sendo a socialização primária já adquirida em suas estruturas biográficas passadas, ocorre uma fusão-interação de socializações que implicam dimensões identitárias que podem ser confirmadas, negadas, refutadas, adicionadas ao que já se constituía, sempre em mudança, num processo de movimento que legitima o “antes pensava que...agora penso que...” (Dubar, 2004).

Nessa conjuntura, a formação inicial exerce um relevante papel, uma vez que “a identidade profissional primeira é então uma identidade psicossocial nova. [...] É sobre a identidade psicossocial do jovem que atuará a formação inicial” (Lopes et al, 2004, p.53).

Mais razões e motivos para investirmos, como instituições, produtores curriculares e docentes formadores, no aprimoramento e ressignificação dos próprios processos formativos, como vimos defendendo, sinalizando e repetindo para reafirmar essa necessidade no presente trabalho.

Dessa maneira, na compreensão de que a formação inicial implica num arranjo mais formal e na sistematização de uma identidade profissional primeira, interpretamos que os relatos e marcos das construções identitárias dos licenciandos/as são provisórias, mutantes.

Ademais, são repletas de referentes estáveis que permanecem na nossa configuração estrutural como sujeito, no momento em que a identidade psicossocial assume.

Nos recortes narrativos abaixo, Maria Luiza, Seridó, Luna e Raimundo apresentam aspectos que demonstram o movimento dinâmico que permeia o berço das identidades. Entre o espelho para si e o espelho refletido para o outro – seja o aluno, a escola, os pares profissionais, a comunidade - há várias e variadas referências e representações sobre si mesmos e as expectativas sobre o outro.

As adjetivações se repetem, convergem, se autodiferenciam, mas um fato é certo e concreto: todas elas reforçam as maneiras de se definirem, de se delinearem numa certa identidade psicossocial docente:

Quero ser uma **boa mediadora do conhecimento**. Pela experiência que estou tendo como docente, **não só me vejo como uma educadora, mas como transmissora de conhecimentos**. (Sabrina, Curso de Matemática)

Buscarei ser uma **professora amiga dos meus alunos**¹¹⁹, mas não abrirei mão do devido respeito para comigo e total atenção dos discentes no momento das aulas, pois buscarei fazer deles cidadãos capacitados (Maria Luiza, Curso de Biologia)

Me vejo como um **professor realizado**. (Seridó, Curso de Geografia)

Pretendo ser **uma boa professora, não muito cartesiana**, e que tenta entender o aluno e ajudá-lo como posso. (Luna, Curso de Matemática)

Ser professor transcende muito além de uma rotulagem de profissão. Me vejo como **um ator importante, influenciador e formador de opinião** na sociedade moderna. (Raimundo, Curso de Geografia)

O mosaico das autoimagens, das expectativas, dos projetos para a profissão nos parecem velas das embarcações a caminho do ser professor/a, exercendo um movimento nem sempre leve, nem sempre claro, nem sempre fácil, mas constantemente fluido, propositivo, em mudança.

¹¹⁹ Grifos nossos.

Por outro lado, o que constitui, também, a elaboração identitária, além das velas mutantes, é o caráter dos atributos que permanecem, do pertencimento, da afirmação de ser de tais modos, de se reconhecer em tais posturas, de se olhar no espelho e saber-se/a si exatamente o que quer e necessita manter de seu arcabouço psíquico e subjetivo.

É o como se vê se afirmando, se agigantando nas temporalidades e espaços do estar sendo. O vir a ser, o devir... fica no projeto das trajetórias a percorrer.

Nesse sentido, se olhar e captar a si nos espelhos da viagem-formação também é uma aprendizagem. Aprendizagem que não cessa e que propicia, ou pelo menos deveria propiciar, importantes momentos e movimentos de autorreflexão.

Fenômeno esse que A. M. Silva (2007b, p. 161) destaca como apropriação reflexiva e partilhada das nossas experiências:

A apropriação reflexiva das nossas experiências, vivenciadas ao longo de nossa trajetória pessoal e profissional, apropriação que supõe não apenas uma auto reflexão, mas também uma reflexão partilhada contribuirá para a (auto) compreensão do que é ser professor/professora, dinamizando a (re) construção da nossa identidade profissional.

Nesse processo de aprendizagem, alcançamos a autocompreensão e autoconsciência que também são atributos constituintes das identidades, juntos ao sentimento, noção e sensação de pertencimento, aos quais, na formação inicial, já somos introduzidos.

Salientamos, também, o reconhecimento de uma força identitária que nos impulsiona, que nos inclina a querer experimentar, mergulhar na profissão. Em sentido oposto, também identificamos discursos que questionam as representações das suas identidades profissionais por não conseguir se ver pertencendo, não conseguindo se visualizar exercendo as funções docentes, deixando isso evidente já na formação inicial.

Quanto a esse complexo processo, Veiga (2008b) discorre:

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. É construída sobre os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética e deontológica. Posso afirmar que a identidade do professor significa fazer parte de uma profissão em constante processo de revisão de significados sociais. (p. 18)

Na perspectiva de melhor refletir sobre o projeto e a identidade profissional, reunindo as tramas teóricas e tramas narrativas relativas à nossa categoria de análise, trazemos aqui uma rede

Vimos e nos motivamos ao perceber como os estudantes licenciandos conseguem refletir sobre o que almejam, sobre o que já são na prática profissional, sobre o que querem ser quando se veem nos espelhos da formação e da identidade.

As imagens espelhadas, com a contribuição curricular dos conhecimentos e sentidos da Didática¹²⁰ corroboram, dialeticamente e significativamente, os projetos profissionais postos em redes identitárias e narrativas.

Isso nos remete ao que Veiga (2008b, p. 19) pontua: “é importante conhecer mais profundamente como a imagem do professor tem sido percebida e, conseqüentemente, quais tem sido os pressupostos que fundamentam os projetos pedagógicos para sua formação.”

Conhecer, pensar, refletir, reelaborar e reconduzir os projetos pedagógicos da formação nos leva também a fragmentos narrativos que revelam uma condição dinâmica quanto a aprendizagem constante e permanente que a profissão exige, conforme constatamos nos seguintes escritos narrativos:

Como docente espero por em prática tudo o que adquiri na graduação, principalmente nas disciplinas pedagógicas pois acima de tudo, serei professor. (Harry Potter, Curso de Física)

Me vejo enquanto aluna-professora sempre. (Chan, Curso de Geografia)

Me vejo como uma educadora em constante aprendizado e vou procurar buscar a pesquisa na minha profissão. (Milena, Curso de Geografia)

Me vejo como professor de nível superior, cada vez mais me aprimorando. (James, Curso de Física)

Me vejo como uma professora que busca o tempo todo estar inovando, seja na metodologia, nos conteúdos ou nos exercícios, pois não há nada mais chato do que ter que aguentar um professor que usa sempre a mesma metodologia, os mesmos instrumentos, os conteúdos e os exercícios iguais a todos as outras aulas. (Luana, Curso de Espanhol)

Como professora me vejo esperançosa de representar alguma mudança, mesmo que pequena, na educação (Tulipa, Curso de Geografia)

Em síntese, contemplamos pedaços, partes, composições, redes e narrativas de identidades que foram constituídas, também, entre a disponibilidade para aprender mais e a

¹²⁰ Salientamos que o último tópico de seção do capítulo 2 do nosso texto discute o papel da Didática como bússola na construção das identidades docentes.

esperança em contribuir para a educação, trazendo à tona possibilidades de ressignificação identitária da profissão docente.

As autoimagens que os espelhos dos licenciandos refletem podem não ser coesas na formação inicial, considerando a prática do ofício docente pelo decorrer de uma trajetória profissional construída e constituída.

A identidade se faz em processo psicossocial, tecido por subjetivações sobre o ser, sobre o sendo, sobre o vir a ser.

Todavia, as identidades têm pilares que as sustentam a vida inteira em todas as travessias e navegações pelos oceanos do viver, inclusive pelo oceano do ser professor/a.

Nesse intenso movimento e desafios do navegar, com velas, espelhos a bordo, bússolas e tripulantes disponíveis a fazer a travessia, nossa viagem-formação vai se aproximando do seu destino.

Capítulo V – Redes de sínteses e pescas no oceano do ser professor/a

No curso de formação de professores de Física posso destacar a importância de se valorizar a profissão docente.
(João, licenciando do Curso de Física)

A experiência no curso foi positiva, pois, a cada aula me garantia um novo aprendizado.
(Amanda, licencianda de Matemática)

Trazemos, nesta seção, uma síntese geral das análises construídas no desenvolvimento do nosso estudo, com a finalidade de apresentar uma sistematização dos achados da investigação, tendo como base a interpretação e discussão dos dados, apresentadas nos capítulos anteriores.

Destacamos, desse modo, as principais ideias, sentidos, percepções e conceitos-chave que particularizaram as categorias e subcategorias de análise, presentes nos elementos discursivos que se sobressaíram nas narrativas dos participantes do estudo, bem como alguns dos pilares teóricos que lhes fundamentaram.

Na perspectiva de tecer uma rede conceitual e de significações com essa síntese, a rede foi lançada ao oceano pelas narrativas e a pesca capturada nas tramas da rede é o conteúdo das narrativas.

Nesse movimento, rede e pesca se entrelaçam no entendimento de conhecimentos sobre a didática e do ser-professor/a.

Partimos do fundamento de que a prevalência, contida nas narrativas, apontou, significativamente, uma internalização positiva quanto à importância da disciplina Didática para a formação docente.

No entanto, compreendemos que a disciplina de Didática, por si só, não é a única responsável em gerir e fomentar subsídios teórico-metodológicos para o arcabouço formativo intrínseco a profissão professor.

Nosso foco temático de estudo se concentrou nos sentidos da Didática e, com base nesse foco, as pistas e pensamentos narrativos apresentados permearam outros elementos que estabelecem relação de conhecimentos e percepções. É nessa dinâmica que identificamos as interfaces curriculares e formativas que envolvem o campo da didática e suas inter-relações.

Escolhemos dois excertos narrativos, apresentados pelo estudante João, do Curso de Biologia, para contemplar as interfaces da Didática as quais sintetizamos aqui.

Quando a pista narrativa suscita a importância da disciplina de Didática para a formação docente, eis o que João expressa:

Na Didática, estudamos aspectos como: planejamento, tendências pedagógicas, técnicas de ensino, projeto político-pedagógico, dentre outros assuntos. Considero a Didática fundamental nesse processo, mas não responsável por me fazer docente, é apenas mais um construto fundamental, mas precisa estar associado a outros aspectos da realidade do aluno e das

disciplinas nas quais ele está sendo formado e os outros componentes obrigatórios do currículo da instituição.

A concepção do licenciando João é exemplar para a síntese narrativa que agrega no discurso, simultaneamente, a relevância da disciplina no processo de aprendizagem da profissão, e a pertinência de demais aspectos inerentes aos conhecimentos da formação.

O estudante também destaca, além de conhecimentos teóricos, aspectos condizentes à realidade do aluno, nos fazendo associar ao que Placco e Souza (2012) defendem como “multidimensionalidade” do processo formativo docente, na medida em que envolve princípios técnicos, humano-interacionais, políticos, éticos, dos saberes para ensinar e da formação identitária que perpassam as intencionalidades dos indivíduos envolvidos na formação.

Os discentes, futuros professores, necessitam compreender esta multidimensionalidade, visto que ela “ressalta a necessidade da consciência do professor ao longo do processo formativo e de sua prática docente, o que possibilitará sua maior participação e compromisso com a docência e com a própria formação.” (Placco & Souza, 2012, p. 85)

E o aluno João complementa seu pensamento, salientando:

Sendo assim, acredito que um conjunto de fatores pode contribuir para eu seja um profissional professor. Em suma, uma boa formação resume-se a: 1) querer ser professor; 2) estar vinculado a uma instituição que esteja preparada para contribuir para que isso aconteça; 3) encontrar um corpo docente de professores formadores preocupados e comprometidos com a causa; 4) se dedicar integralmente ao curso. No mais, me sinto preparado para assumir os anseios e dilemas da profissão mais desafiadora da humanidade, a do professor!

Consideramos as reflexões de João com um relevante teor de amadurecimento, contendo uma análise contextualizada, tanto do papel e lugar da Didática no desenvolvimento da profissão, como da globalidade da trajetória formativa.

Sua narrativa revela, também, autopercepção, noções e traços identitários positivos que põem em definição como o estudante se projeta na docência, abordada como a profissão mais desafiadora da humanidade.

Seu discurso nos remete, ainda, a Alarcão (2011) que aposta no potencial do reconhecimento e consciência da identidade, que postula sobre o desenvolvimento profissional docente imbricado a um constante exercício reflexivo, nas esferas da formação inicial e continuada de professores.

Podemos dizer que nesses dois trechos narrativos de João, constam todas as subcategorias formuladas na nossa interpretação, sendo uma rica captura de conteúdos reflexivos que ilustra as categorias norteadoras da investigação.

Nessa perspectiva, a título de enfatizar os fundamentos gerais das categorias¹²¹ trabalhadas no estudo, elaboramos os quadros que seguem e que trazem um rol resumido das principais ideias manifestadas pelos estudantes. Vejamos o quadro 3 abaixo::

Quadro 3: Síntese da categoria de análise 1 e suas subcategorias

1) OS SENTIDOS DA DIDÁTICA
<p><i>Sentidos-bússolas que apontam conhecimentos teóricos e científicos da disciplina que realçam os conteúdos ministrados e os saberes curriculares que os alunos assimilaram:</i></p> <p>processo de ensino- aprendizagem fazer instrumental do ensino teorias pedagógicas sobre o ensino tendências e abordagens da didática brasileira teóricos precursores da didática teóricos e autores importantes para o campo da didática principais conceitos didáticos</p>
<p><i>Sentidos-bússolas que apontam conhecimentos sobre os métodos e técnicas de ensino:</i> como ensinar/procedimentos de ensino/técnicas de ensino para desenvolvimento de aulas/planejamento/plano de aula/metodologias diversas/como ensinar/avaliação/instrumentos do plano de aula/como o professor deve ensinar os conteúdos/fazer docente/didática na prática</p>
<p><i>Sentidos-bússolas que apontam percepções sobre a identidade profissional pela Didática:</i></p> <p>disciplina que destaca o papel do professor/todo professor tem que ter didática para praticar seu ofício/saberes pertinentes à profissão/como a didática ajuda na constituição do ser professor</p>

No que se refere, especificamente, à disciplina de Didática vimos que todas as narrativas trouxeram, de forma clara, menções aos conteúdos principais da mesma, demonstrando, assim, que os licenciandos apreenderam e souberam explicitar os conhecimentos desse campo epistemológico, principalmente, localizando o fazer docente como núcleo do saber didático.

Quanto às semelhanças e aproximações narrativas de os estudantes situarem os conhecimentos didáticos relacionados à essência da prática profissional docente, transcendendo o mero aspecto tradicional da técnica pela técnica.

¹²¹ Enfatizamos, a título de lembrar, que a descrição de como se deu a organização das categorias está presente no capítulo 1 que se refere a metodologia do estudo, bem como está retomada na parte das considerações finais da tese.

Pimenta (2010) discute o acentuado aumento de pesquisas e abordagens da Didática que tratam dessa perspectiva, ou seja, do fazer, das ações para o ensino mais atreladas a um modo de ser professor e favorecer a aprendizagem.

Para Pimenta (2010, p. 34), essas perspectivas para a Didática têm potencial inovador, uma vez que dão vazão a uma “epistemologia da prática” e:

Vem apontando outras que darão significativo desenvolvimento para a área, mostrando caminhos orgânicos e convergentes para a ressignificação da Didática: o entendimento do ensino, objeto de estudo da didática, como fenômeno social, concreto, complexo e multirreferencial, e conseqüentemente a realização de pesquisas sobre professores e sobre contextos escolares considerados em suas múltiplas (e novas) determinações.

Os sentidos atribuídos aos conhecimentos de Didática coincidem, também, com os pressupostos que Ferraço (2012) menciona como uma rede de saberes, fazeres e poderes, frisando que:

Se faz importante pensar a Didática em meio as redes que são tecidas nos cotidianos das escolas, e em suas múltiplas relações espaço-temporais para além dos saberes disciplinares, envolvendo, como já foi dito, o currículo, a avaliação, a gestão, o ensino, a aprendizagem, o planejamento, entre outros processos que se realizam na/com a Educação. (Ferraço, 2012, p. 109)

Em interface, portanto, a outras relações, contextualizamos, nas pistas narrativas, o lugar da Didática nessa interação de saberes e encontramos nos dizeres dos licenciandos percepções e experiências diversas atreladas a outros saberes disciplinares/currículo/outros contextos da formação, evidenciando o segundo eixo analítico de nossa interpretação. O quadro 4, em destaque logo abaixo, demonstra as categorias e subcategorias do nosso segundo eixo de interpretação.

Quadro 4: Síntese das categorias e subcategorias 2

2) INTERFACES DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO INICIAL NA DIDÁTICA
<i>Mares curriculares diversos e contextos da formação inicial que perpassam a Didática.</i> Saberes de outras disciplinas do currículo das licenciaturas. Questões formativas.
<i>Mares e mapas institucionais</i> Saberes das áreas específicas/saberes de outras disciplinas pedagógicas, além de Didática/organização curricular dos cursos de licenciatura do IFRN/prática profissional/estágios/importância das disciplinas de metodologias de ensino.
<i>Outros ventos e outros mapas nas interfaces curriculares e didáticas:</i>

Experiências formativas em outros espaços educativos em / em projetos de pesquisa e de extensão/experiências extracurriculares em escolas, eventos, outras instituições.

De maneira geral, houve recorrência nas narrativas dos pontos elencados acima e retomamos as afirmações de Imbernón (2011, p.69) para entrecruzar as nossas sínteses:

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual e pessoal que deve capacitar o profissional a assumir a tarefa educativa em sua complexidade. O currículo formativo para assimilar um conhecimento profissional básico deveria promover experiências interdisciplinares que permitissem o futuro professor ou professora integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas com uma visão psicopedagógica (integração e relação do conhecimento didático do conteúdo com o conhecimento psicopedagógico).

Em face da necessidade de integração, apontadas pelos estudantes, identificamos, então, como eles sinalizam os contributos curriculares associados e complementares à condução, interação e participação de conhecimentos e saberes diversos à disciplina de Didática, conforme já explicitado pelo pensamento do licenciando João.

Princípios epistemológicos e formativos, tais como interdisciplinaridade, desenvolvimento científico pela pesquisa, construção de saberes e relações com a comunidade pelas experiências de extensão, vivências extracurriculares es espaços formais e não formais.

Ademais, a apropriação e resignificação da profissão pelos estágios supervisionados; tudo isso foi citado na maioria das narrativas como sendo, também, fundamentais para o desenvolvimento profissional.

Nesses princípios, identificamos, outrossim, dimensões relativas ao que os estudantes esperam e idealizam como projetos profissionais para a futura carreira e as noções de identidade docente que vão sendo assimiladas, constituídas no processo formativo, tendo no duplo eixo – projeto/identidade – subsídios que nos forneceu a terceira categoria de análise. Observemos o quadro 5 seguinte:

Quadro 5: Síntese da categoria de análise 3 e suas subcategorias

3) PROJETO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE
<p><i>Razões e motivações para cursar licenciatura - aspectos biográficos:</i> Pontos de partida e entrada na formação inicial/escolhas/caminhos de profissionalização por opção pessoal ou necessidade/oportunidades de momentos/realidades locais/recortes</p>

3) PROJETO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE

temporais biográficos nas escolhas/percepções e concepções sobre a profissão docente/saberes experienciais e representações socioculturais sobre ser professor/ valorização social e remuneratória do professor da Educação Básica no contexto brasileiro/oportunidades profissionais na carreira.

Antecipações sobre a docência e o projeto profissional:

Entendimento sobre as particularidades do ofício/internalização do saberes necessários a profissão/procura por outras opções além do magistério/dificuldades da carreira/ esgotamentos da profissão/projeto profissional em paradoxos.

Identidade docente na formação inicial:

Consciência da importância da profissão/identidade docente ainda difusa/identidade constituída em pertencimento/noções claras sobre a profissão/noções em construção e problematização do fazer e do ser professor/gosta da profissão/não gosta/ já se vê como professor-a/ainda não se vê como professor-a/identidades fragmentadas/identidades assumidas/identidades em aprendizagem.

No projeto profissional, foram consideradas, além das antecipações e expectativas quanto a carreira e ao futuro, os modos de ser, de se ver, de fazer-se docente. Há um imbricamento potencial entre projetos e identidades profissionais que extrapolam os valores técnicos, científicos e acadêmicos, instrumentais, por passar, sobretudo, pela visão que o futuro profissional docente antecipa nas experiências que envolvem a profissão.

Nesse sentido, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 103) esclarecem que

não devemos reduzir o professor apenas a dimensão profissional de mediador do conhecimento em sala de aula ou mesmo de responsável pelo ensino por meio de transmissão de conteúdos, pois, **a identidade pessoal está sempre em fase de construção sendo ela a sustentação de seus projetos profissionais e de vida**, não devendo ser desvinculada da identidade coletiva do grupo de trabalho, tampouco da sociedade. (grifo nosso)

Os autores acima discutem a importância de se fomentar conhecimentos sobre a identidade profissional nos espaços da formação inicial, por meio de estudos, atividades, debates sobre a profissão e, sobretudo, pela imersão dos futuros professores em pesquisas e reflexões sobre estágio docente.

Assim, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) expressam que se o profissional docente não tem clareza da própria identidade profissional, desde sua formação, isso pode gerar apatia, desconexão e distanciamento da profissão.

Para isso, desde a formação inicial deve-se promover a criticidade, a capacidade de elaborar reflexões sistemáticas, o desenvolvimento da autonomia e autopercepção para produzir a profissão e produzir a si na profissão.

Nessa mesma linha de pensamento, Lopes (2015) aborda que a “primeira” identidade profissional, que se origina na formação inicial, torna-se um ponto central, visto que “a questão é compreender como a formação inicial interfere na identidade profissional dos estudantes da docência como um mediador entre a identidade pessoal em potencial, desenvolvida nessa etapa e na trajetória profissional seguinte¹²².” (Lopes, 2015, p.234)

Foram evidenciadas, nas narrativas, algumas dúvidas e negações quanto ao devir docente que se projeta, apesar de os licenciandos reconhecerem e valorizarem a profissão.

Os fatos narrados nos propiciaram reflexões quanto a um momento inicial fragmentário das identidades e nos lembram que essas rupturas são reflexos, impactados, também, por uma crise identitária profissional coletiva (Dubar, 2006).

Destarte, a profissão docente vem vivenciando contextos de crise, impondo à socialização, valorização e *status* da carreira docente no Brasil uma forma frágil e pouco atrativa, acentuadamente, para atuar nas modalidades de ensino da Educação Básica.

No que se refere à fase ainda de ruptura, de dissonâncias, de desencontros, de não-pertencimento ou dispersão identitária, apoiamo-nos em discussões trazidas por Silva, Hall, e Woodward (2000), Giddens (2002), Kaufmann (2005), Dubar (2005, 2006), Catani et al¹²³ (2016) que debatem os processos mutantes, não estáveis porque sempre em movimento, da construção das identidades pessoais e sociais.

O projeto profissional, conforme mencionamos, anda colado na identidade por ser dela um recorte, um lado que lhe dá concretude e expectativas de se exercer, sendo o projeto profissional uma base para o futuro professor.

Esse futuro/projeto profissional traz dúvidas e resistências também, considerando que:

¹²² Livre tradução do excerto contido na obra de Silva e Aparício (2015), o qual se encontra em língua inglesa: “The issue is to understand how initial education interferes in the professional identity of student teachers, as a mediator between the potential personal identity developed to that point and the following professional trajectory.” (Lopes, 2015, p. 234).

¹²³ Dentre outros teóricos e autores abordados no capítulo 4.

o futuro é pensado como cheio de possibilidades, mas não aberto ao livre jogo das contingências. Tanto quanto possível, o futuro deverá ser ordenado exatamente por aqueles processos ativos de controle temporal e interação ativa de que depende a integração da narrativa do eu. (Giddens, 2002, p.72)

A identidade profissional docente se encontra no futuro a ser construído, porém, nas etapas essenciais da formação inicial ela se concentra, é e se faz presente.

Precisa ser ressignificada, pois “uma identidade pode vir com metas constitutivas, cuja adoção por nós estabelece padrões para o êxito ou fracasso de nossos projetos.” (Appiah, 2016, p. 22).

Dessa maneira, apostemos no êxito, então, conforme o pensamento de Flores (2010, p.186) aponta:

é fundamental promover espaços para explicitar crenças e representações que os candidatos a professor trazem consigo para os cursos de formação inicial no sentido de as questionar de modo fundamentado e consistente; enfatizar a natureza problemática e complexa do ensino, fomentando a reflexão e a investigação sobre a prática docente e sobre os valores e propósitos que lhe estão subjacentes como eixos norteadores da formação; problematizar o processo de tornar-se professor no sentido de uma (re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino (que contrarie a lógica prescritiva e procedimental ainda prevalente em algumas concepções de alunos – futuros professores) com implicações para a (trans)formação da identidade profissional; reconhecer que a formação inicial é incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico (incluindo o período de indução) numa lógica de desenvolvimento profissional e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Das incompletudes que fazem parte do complexo e holístico processo formativo, como também das possibilidades de ressignificar as questões que envolvem o ser-professor/a, tecemos as presentes tramas nas nossas redes de síntese.

Resumindo e sistematizando os sentidos e concepções alcançados nas pescarias narrativas, em meio aos fios das redes, constatamos a riqueza e a potência das subjetividades, dos saberes e das idiosincrasias, presentes nas internalizações e reflexões dos estudantes, ilustradas na imagem que trazemos na figura 3 abaixo:

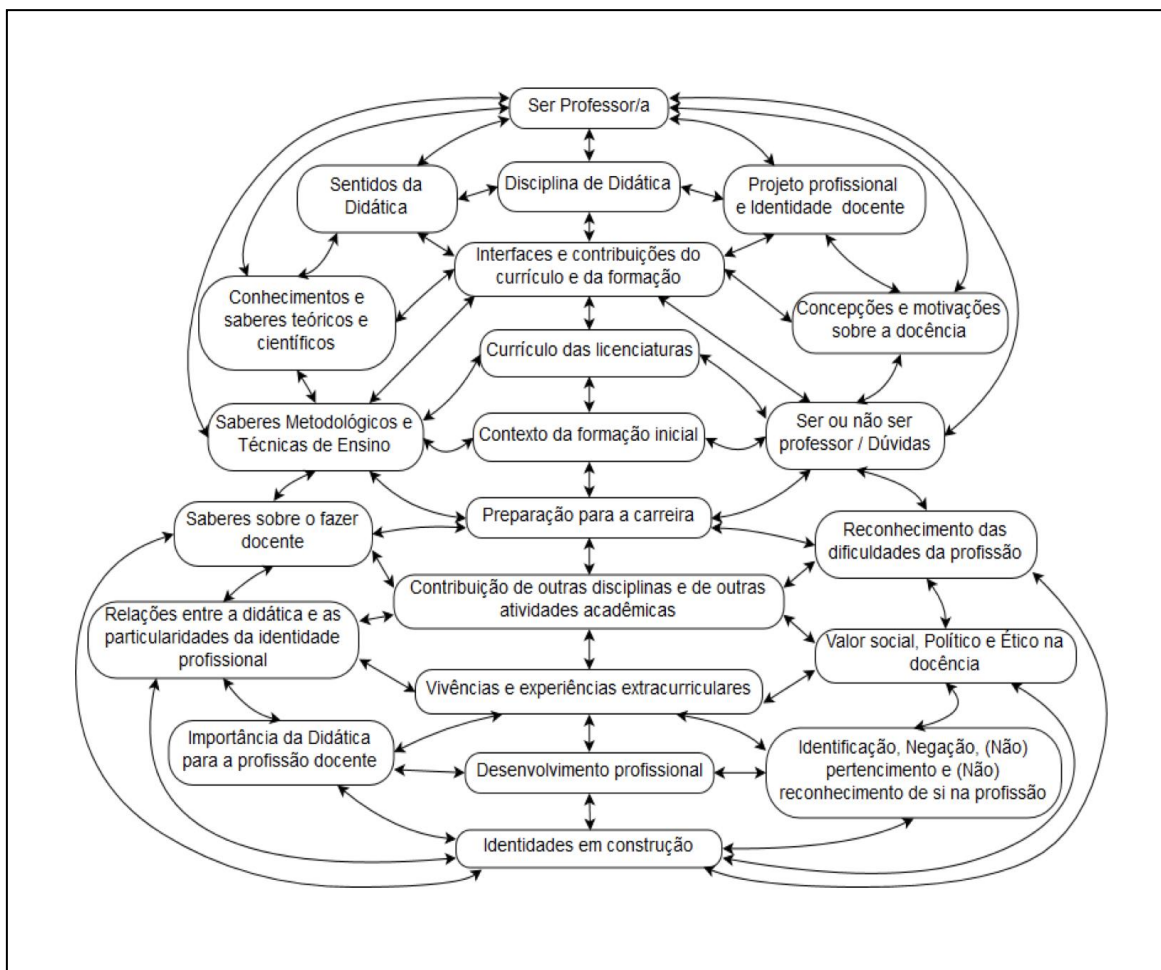


Figura 3: Rede de sínteses de sentidos e conhecimentos

Os pontos contidos na imagem-rede-pesca condensam e concentram sínteses de atributos e sentidos comentados em todas as narrativas discentes. Pontos esses em constante interconexão com as variadas dimensões da construção da docência, da identidade profissional, do papel da Didática.

Temos clareza de que essa rede é, também, mapa; por isso, a sua cartografia de sentidos e conhecimentos nos orienta a chegar ao nosso destino final: o volumoso oceano do ser professor.

Ressaltamos, por fim, que não foi nosso propósito rediscutir ou repetir referenciais, concepções já postas em discussão nos capítulos anteriores. As nossas sínteses visam reforçar elementos narrativos gerais convergentes que perpassaram todos os dados do estudo.

Conclusão - Oceano de ser professor e o porto da didática: considerações finais sobre uma viagem que não cessa

Sobrevivi porque contei tudo ao mar.
(Macêdo¹²⁴)

¹²⁴ Trecho de Iracema Macêdo, do poema Praia de Ponta Negra. Acessado em <https://zonadapalavra.wordpress.com/2017/01/30/praiade-ponta-negra-18/02/19>

Embora minhas estratégias sejam válidas, eu aprendi que não posso salvar o mundo com um quadro e um giz na mão, mas eu não ajudarei a acabar e enquanto eu tiver forças, irei contribuir com a Educação. À didática eu devo essa força de vontade, obrigada! (Jasmim, Curso de Biologia)

Entrelaçamos, para abertura desta seção, os ditos de Guimarães Rosa, Iracema Macêdo e de Jasmim, estudante licencianda do IFRN, para evocar sentidos que se convergem a um momento reflexivo sobre o que foi vivido. Os três excertos, cada um ao seu modo, falam numa perspectiva de revisão de experiências e vivências realizadas.

Chegar à culminância desta viagem-investigação nos convida a retomar os objetivos do estudo e, sobretudo, a olhar para nosso tema e questões de tese com bagagens distintas das quais iniciamos, uma vez que os dados, os sentidos narrados pelos partícipes, o embasamento teórico do estudo nos possibilitaram ampliar o repertório de conhecimentos sobre as significações da Didática, bem como sobre o amplo alcance do processo de formação inicial de professores.

Em face do propósito geral do estudo, ou seja, *conhecer os sentidos da disciplina de DIDÁTICA, atribuídos pelos alunos dos cursos de Licenciatura do IFRN, na construção de conhecimentos sobre a docência*, as rotas teórico-metodológicas traçadas e percorridas apontaram saberes e categorias que nos auxiliaram a interpretar que a área de Didática é um porto desafiador que muito medeia o ser-saber-fazer do ofício docente.

Nesse horizonte, atravessar o oceano do SER PROFESSOR foi uma aprendizagem ímpar a respeito de, principalmente, compreender o pensamento dos licenciandos sobre sua própria formação, sobre como se veem na profissão, sobre a importância, o impacto e as contribuições concretas da disciplina de Didática à luz do entendimento dos estudantes, futuros professores.

As narrativas dos estudantes que constituíram a metodologia da investigação - base da nossa recolha de dados - nos conduziram a interpretações que fizeram emergir dos discursos narrativos, junto aos objetivos específicos do trabalho, as grandes categorias de análise dos dados.

As referidas categorias circularam em torno do eixo da macrocategoria, que denominamos metáfora de oceano.

Partindo dessa categoria mor, então, que é o ser professor, delineamos as demais categorias. Cada categoria de análise, em consonância à categoria maior, possibilitou estabelecermos mais recortes de análise advindos das narrativas, em face dos variados aspectos

presentes nos pensamentos e conhecimentos expressados pelos discentes, fazendo emergir, dessa forma, as subcategorias do estudo.

Essa forma¹²⁵ de organizar entre categorias e subcategorias provenientes dos discursos, de analisar e discutir os dados, ressaltou, também, diversas dimensões que fazem parte das relações estabelecidas entre o campo epistemológico da didática e demais conhecimentos, como, por exemplo, aqueles que envolvem os contextos do currículo, da formação inicial, da identidade profissional.

Ou seja, cada categoria e suas subcategorias trouxeram elementos distintos que se complementaram visando perceber a importância da Didática quanto as particularidades da docência no que tange às questões de ensino e de adquirir uma forma, uma imagem profissional a ser internalizada e projetada.

Assim, nos deparamos com a construção do projeto e da identidade profissional na etapa preparatória para o magistério, vivida na formação inicial, com base nas contribuições e impacto dos conhecimentos didáticos nos sentidos e significações apropriadas pelos estudantes de licenciatura.

À Didática cabe a discussão de conhecimentos pertinentes ao ensino, o ato de ensinar, o binômio dialógico ensino-aprendizagem e suas relações históricas, socioculturais, políticas, procedimentais, metodológicas.

Nessa perspectiva, os sentidos e conhecimentos dos estudantes, manifestados nas narrativas, sinalizaram, então, um conjunto de apropriações e concepções que formaram, ao longo da formação inicial, facultadas pela disciplina de Didática e em outras disciplinas e experiências que foram base de nossas subcategorias.

À guisa de resumo, podemos ressaltar alguns pontos que foram recorrentes em todas as narrativas no tocante aos referidos sentidos e que trazem, sobretudo, uma visão positiva da disciplina para a formação do professor.

¹²⁵ Relembramos que as categorias estão apresentadas no capítulo 1 que se refere à metodologia e também retomadas no capítulo 5 que faz jus às sínteses do estudo.

Os pontos abaixo discriminados, retratam o que os estudantes pensam e revelaram sobre Didática:

- Ensina a ser um bom professor
- Ter boa didática é importante para saber ensinar, para uma melhor aprendizagem dos alunos
- Uma boa didática auxilia a ser um bom professor
- Metodologias e técnicas de ensino são essenciais
- A didática ensina a ser um profissional prático, inovador, reflexivo
- Didática (Metodologias de Ensino e Estágios) são disciplinas pedagógicas principais para a docência
- Didática é fundamental para ser professor
- A componente curricular de Didática contribui, significativamente, para a identidade profissional

Quanto à uma visão negativa da disciplina, das 43 narrativas que compõem nossa amostra analítica, encontramos nos discursos, apenas, 3 discentes com a mesma percepção:

- A disciplina aborda muitas teorias
- Didática é mais teórica do que prática
- Didática deveria ser uma disciplina mais prática
- Necessidade de aprender mais conteúdos práticos e metodologias voltadas para a atuação em sala de aula

Contudo, salientamos que, nessas percepções que indicaram um teor de crítica ao que consideraram bastante teórico no desenvolvimento da disciplina, nenhuma delas deixou de mencionar, nas narrativas, a sua relevância para a aprendizagem da profissão docente.

Os pontos dissonantes entre as narrativas nos permitiram depreender, também, que os estudantes têm muitas expectativas sobre o modo como os docentes ensinam a disciplina, uma vez

que a didática possui uma carga horária curricular expressiva, aliada ao fato de ser um componente essencial, fundamental para as licenciaturas.

Como reflexão conclusiva, enfatizamos que os objetivos do estudo foram alcançados, assim como podemos ressaltar que os dados, fornecidos pelos participantes da investigação, nos possibilitaram afirmar, respondendo à principal questão de nossa tese, ou seja, que a disciplina de Didática contribui, significativamente, para a compreensão da docência e para a construção inicial da identidade profissional.

As noções de pertencimento, de (auto) representação em determinados papéis sociais, no nosso caso, o papel desempenhado pelo ofício profissional, os processos de subjetivação dos conteúdos da profissão, internalizados no percurso formativo, corroboram o reconhecimento de saberes relativos ao desenvolvimento profissional.

Consideramos importante ressaltar no nosso trabalho, a construção identitária como sendo em processo inicial, tendo em vista tanto a etapa formal de preparação nos cursos de licenciatura, bem como os atributos móveis e dinâmicos que fazem parte de toda a trajetória de constituição da identidade dos sujeitos na profissão.

A identidade profissional, como discutimos em capítulos anteriores da tese, vai sendo incorporada, resignificada, negada, redimensionada entre o que fica e o que não fica.

Recortes identitários impregnam o sujeito de sentidos, de modos de ser, lhe constituindo pertencimento e direcionamentos de como se vê a si mesmo, do que recusa, do que não se imbrica na trajetória e experiências pessoais na profissão, resultando assim sua condição identitária.

O SER PROFESSOR se situa nesse limiar, nas águas ora agitadas, ora estáveis da identidade profissional. E a Didática participa sendo, também, um dos portos que fornecem subsídios à travessia e domínio oceânico.

A viagem-navegação epistemológica formal da Didática vem de longe com seu cabedal de conhecimentos seculares. Iniciou com as noções didática da Escolástica, perpassou o plano instrucional jesuítico contido no *Ratio Studiorum*, atravessou os postulados precursores da didática moderna por Comenius, atravessou as premissas dos métodos pedagógicos e acadêmicos herbartianos, mobilizou mudanças pela didática crítica e progressista, enfim, após muitas milhas de navegação, chegou aos pilares atuais da didática brasileira.

Conforme discutimos, no capítulo dois do nosso texto, a Didática, como conhecimento científico pedagógico, reúne vários conteúdos alusivos ao processo de ensino e aprendizagem que foram se modificando e se consolidando mediante as abordagens teóricas que sustentam os fundamentos da Didática.

De todo o modo, mesmo com a gama de conhecimentos que são peculiares a essa área, o consenso primordial que reside nas abordagens diz respeito às demandas do ato de ensinar, ao desenvolvimento do processo de ensino e dos elementos que deste fazem parte.

Os referidos elementos didáticos foram destacados nas narrativas e nos suscitaram reflexões essenciais para haver respondido às questões iniciais do trabalho e haver concretizado os objetivos da investigação.

Essas reflexões nos permitem apresentar alguns apontamentos para repensarmos, como forma de contribuições trazidas pela investigação, para a disciplina de Didática nas licenciaturas, tais como:

- Necessidade de rever a seleção de conteúdos da área de Didática, alinhando às discussões do que vem se apresentando, contemporaneamente, na educação brasileira e nas novas demandas para a formação de professores.
- Maior reconhecimento e valorização dos conhecimentos didáticos, os estudantes demonstraram que percebem e se apropriam desta valorização.
- Ênfase na natureza dos conhecimentos teórico-metodológicos, como também nos conhecimentos e saberes pessoais e interpessoais, experienciais, conhecimentos pertinentes ao domínio teórico e prático dos alunos.
- Promover reflexões, a partir da Didática, dos contextos dos estágios supervisionados.
- Acompanhamento mais sistemático de como os estudantes estão se apropriando e aprendendo os conhecimentos da disciplina.
- Inclusão de conteúdos e atividades que possibilitem reflexões sobre a identidade profissional e mais especificidades do fazer docente.

- Repensar sistematicamente e criar novas situações de aprendizagem didática que requerem participação dos licenciandos em espaços escolares e não escolares.
- Abordagem das relações entre didática, currículo, metodologias das áreas específicas para melhor compreensão do que diz respeito ao saber-fazer particular a cada curso.

Com esses apontamentos, nos vem à mente uma ideia que Antônio Nóvoa, com muita ênfase defende e que condiz ao modo como cuidamos dos jovens professores, diante da complexidade e “dramas da profissão”.

Para isso, é urgente para as instituições formativas, repensar e ressignificar como estamos encaminhando o ensino nos cursos de formação de professores.

Como estamos ensinando a ensinar? Como estamos formando o futuro formador? Estamos ensinando a aprender? Deixamos, com nossa investigação, esses novos questionamentos, interpelações que suscitam profundas reflexões para os profissionais, docentes e gestores, envolvidos nas licenciaturas.

São questões cruciais em virtude de como agência formadora – no IFRN - “assumimos a necessidade de criar condições para que o conhecimento didático possa ocupar um lugar central na formação inicial e continuada dos professores.” (Sguarezi, 2011, p. 69).

Todavia, identificamos com nosso estudo que estamos em um momento em que se faz necessário recriar as condições formativas, tendo em vista a presença de novos conteúdos demandados para as áreas de ensino, novas formas de aprender, as mudanças no perfil dos estudantes, tanto os licenciandos, como os estudantes que estão nas escolas, nas salas de aula onde os futuros docentes irão trabalhar.

É neste sentido que atribuímos que a viagem não cessa bruscamente. A viagem-formação pelo oceano docente é uma constante que se mescla ao próprio caminho, a navegação é tão necessária e constitutiva da identidade profissional como a própria identidade em si.

Assim, a viagem-investigação chegou ao seu destino final, no entanto, a viagem-formação segue em novas ondas, no movimento próprio que a faz ser vital para conhecer o oceano. Ser Professor é isso: um intenso movimento que quanto mais conhecemos, mais precisamos conhecer, mais temos o que descobrir com novos caminhos e portos, num sempre devir a lograr terra à vista.

Para encerrar esta seção, ilustrando metaforicamente a viagem que não cessa pelo oceano do ser Professor, socializamos um trecho do poema Ode Marítima, de Álvaro de Campos¹²⁶:

Ah, e as viagens, as viagens de recreio, e as outras,
As viagens por mar, onde todos somos companheiros dos outros
Duma maneira especial, como se um mistério marítimo
Nos aproximasse as almas e nos tornasse um momento
Patriotas transitórios duma mesma pátria incerta,
Eternamente deslocando-se sobre a imensidade das águas!

Atracando no porto da Didática: breve posfácio narrativo da investigadora

“Que quando o navio volta ao porto
Há sempre qualquer alteração a bordo!

E ergue-se uma leve brisa marítima dentro de mim

Os portos cheios de vapores de muitas espécies
Pequenos, grandes, de várias cores, com várias disposições de vigias,
De tão deliciosamente tantas companhias de navegação
Vapores nos portos, tão individuais na separação destacada dos ancoramentos
Tão prazenteiro o seu garbo quieto de coisas comerciais que andam no mar,
No velho mar sempre o homérico, ó Ulisses!”
(Álvaro de Campos¹²⁷)

Nosso papel como investigadora neste trabalho, embora se cruze com o papel de docente da área de Didática na instituição campo de pesquisa, foi exercido, de fato, como um viajante dessa travessia.

Na maioria das vezes, pilotando a embarcação, em algumas vezes, observando do cais, analisando, (re) lendo e desenhando mapas, ajustando velas e âncoras.

As experiências profissionais docentes que vivenciamos protagonizaram, até então, o surgimento do tema de estudo, contudo, para a navegação foi necessário levar bagagens diferentes, principalmente no que perpassa ouvir/ler/interpretar os estudantes em uma nova perspectiva.

As narrativas dos estudantes revelam aspectos, histórias, expectativas pessoais e profissionais que transcendem, muitas vezes, as percepções que as práticas docentes conseguem

¹²⁶ Em Ode Marítima. Acessado em <https://www.escritas.org/pt/t/171/ode-maritima>, em 18/2/2019.

¹²⁷ Em Ode Marítima. Acessado em <https://www.escritas.org/pt/t/171/ode-maritima>, em 18/2/2019.

compreender e considerar em um cotidiano tão multifacetado e repleto de multitarefas a desempenhar.

Ler as narrativas, “ouvir as vozes” dos estudantes no papel de pesquisadora, nos desloca para um outro lugar reflexivo e dialógico que nos deixa o anseio de contribuir, sobretudo, para a melhoria no ensino da disciplina de Didática no IFRN, almejando potencializar os impactos positivos que essa área cumpre na formação inicial dos licenciandos, na configuração de seus projetos profissionais e na possibilidade de tomar para si a construção da identidade docente, de forma mais consciente e autônoma.

A aprendizagem da investigação é um processo de autoformação do desenvolvimento profissional da pesquisadora.

Descobrimos, ao longo do estudo, que a Didática é um porto. Um dos portos de apoio, de partida, de chegada, de retorno das viagens pelo oceano da docência.

Do porto da Didática, saímos; ao porto voltamos. Do porto acenamos e sinalizamos aos viajantes: vale a pena a travessia oceânica, é desafiante e fascinante ser PROFESSOR/A.

Um paradoxo identitário que sempre conduziremos nas nossas bagagens profissionais.

Atravessemos!

Referências

- Abdalla, M. F. B. (2006). O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez. *Coleção Questões da nossa época*. N. 128.
- Abucio, F.L. (2016). *Formação de professores no Brasil*. diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para mudanças. São Paulo: Moderna.
- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 11 ed. São Paulo: Cortez. Série Questões da nossa época. V. 8.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor no 1 Ciclo: construindo a profissão*. Centro de estudos da criança/ Universidade do Minho. Edições Almedina.
- Alves, N. (2011). *Formação de professores: pensar e fazer*. 11 ed. São Paulo: Cortez. Série Questões da nossa época. V. 30.
- Alves, N., & Garcia, R. L. (2012). Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In Libâneo, J.C e Alves, N. (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Coimbra,PT: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A técnica de análise de conteúdos. In Amado, J. (Org.) *Manual de investigação qualitativa*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Dossie da *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 33, n, 3., p. 174-18, set/dez.
- Appiah, K. A. (2016) Identidade como problema. In Sallum Júnior, B. [et al] (orgs). *Identidades*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: EDUSP.
- Araujo, J. C. S. (2013). O que significa revisitar técnicas de ensino à luz da pedagogia histórico-crítica? In Veiga, I. P. A. (Org.). *Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo*. São Paulo: Papyrus.
- Armendia, A. M., & Utuari, S. (Orgs.) (2009). *Formação de professores e estágios supervisionados: fundamentos e ações*. São Paulo, SP: Terracota.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo: território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Trad. Zuleide Alves Cavalcante.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. N. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla S. A.
- Bolzan, D. (2002). *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação.
- Bondia Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. N. 19. Jan./Abr. 2002. pp. 20-28.
- Brasil (2008). Diretrizes Curriculares de Reforma de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, MEC.
- Brasil (2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores nos Cursos Superiores*. Brasília: Ministério da Educação, MEC.
- Brito de Sá, M. R. G., & Fartes, V. L. B. (Orgs) (2010). *Currículo, formação e saberes profissionais: a revalorização epistemológica da experiência*. Salvador: EDUFBA.
- Brzezinski, I. (Org.) (2002). *Profissão Professor: Identidade e Profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora.
- Brzezinski, I., & Marcelo Garcia, C. (2016). Formación e valoración de profesores en el plan nacional del educación (Brasil 2014/2024) en el plan de educación de Andalucía/Espana(2014): aproximaciones y distanciamientos. *Revista Formação Docente*. Belo Horizonte: Autentica Editora. V. 08. N. 14. pp. 13-32. Jan./Jun.
- Bueno, B. O., Catani, D. B., & Sousa, C. P. (2000). *A vida e o ofício dos professores. Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. 2 ed. São Paulo: Escrituras.
- Candau, V. M. (2002). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Candau, V. M. (2013). Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In Oliveira, M. R. S. E Pacheco, J. A. (Orgs). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In Estrela, Maria Tereza (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Ed. Porto Ltda. 1997, p. 21-50.
- Chené, A., Nóvoa, A., & Finger, M. (Org.) (1988). *Método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Chizzotti, A. (2014). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (2011). *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. Translation: Narrative Inquiry Group and Teacher Education ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU.
- Cohn, G. (2016). Identidades problemáticas. In Sallum Jr. B.; Schwarcz, L. M; Vidal, D. e Catani, A. (Orgs.). *Identidades*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, EDUSP.
- Comenius, J. (2006). *Didática Magna*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Corazza, S. M. (2004). *O que quer um Currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Cordeiro, J. (2007). *Didática*. São Paulo: Editora Contexto.
- Cruz, A. (2015). *Mar*. São Paulo: Alfabeta.
- D'Ávila, C. M., & Veiga, I. P. A. (Orgs.) (2012). *Didática e docência na Educação Superior: implicações para a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade de professores em transição. In Flores, M. A. e Viana, I. C. *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Cadernos CIEd. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Prefácio de Pierre Dominicé. Trad. de Maria da Conceição Passegi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Delory-Momberger, C. (2014). *As histórias de vida. Da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre e EDIPUCRS: Brasília: EDUNEB.
- Diniz-Pereira, J. E. (2013). A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 22, n. 40, 145-154.
- Diniz-Pereira, J. E. (2015) A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente a hegemonia da educação mercantil e empresarial. *Revista Eletrônica de Educação*. V. 9, n. 3, 273-280.
- Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Tradução de Alain François. *Revista Educação & Sociedade*, ano XIX, N. 62, Abril.
- Dubar, C. (2004). Formação, trabalho e identidades profissionais. In Canário, R. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2005). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Trad. Andréa Stahel da Silva. São Paulo: Martins Fontes.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Tradução Catarina Matos. Porto, PT: Edições Afrontamento.
- Enricone, D. (Org.) (2004). *Ser Professor*. 4ed. Porto Alegre:EDIPUCRS.
- Enricone, D. (Org.) (2009). *Professor como aprendiz: saberes docentes*. Porto Alegre: ediPUCRS.
- Ens, R. T., Vosgerau, D.S., & Behrens, M. A. (2012). *Trabalho do professor e saberes docentes*. 2 ed. Curitiba: Champagnat.
- Estrela, M. T. (Org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Ed. Porto Ltda.
- Farias, I. M. (Org.) (2009). *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro.
- Ferraz, C. (Org.) (2005). *Cotidiano escolar, formação de professores e currículo*. São Paulo: Cortez. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 6.

- Ferraço, C. E. (2012). Possíveis tessituras entre currículo e didática: sobre conhecimentos, experiências e problematizações. In Libâneo, J.C e Alves, N. (Orgs.) *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*.
- Finger, M. (1988). As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In. A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação* (pp.80-86). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In Moraes, M. C. ; Pacheco, J. A. e Evangelista, M. O. (Orgs.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Revista Educação*. V. 33. N. 3. Set./dez, 182-188.
- Flores, M. A. (2011). Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. *Revista Perspectiva*. Florianópolis. V. 29. N. 1, 161-191.
- Flores, M. A. (2014). Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. *Revista Brasileira de Educação*. V. 19. N. 59. Out./Dez.
- Flores, M. A., & Simões, A.M. V. (Orgs.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*. Edições Pedagogo, LDA.
- Flores, M. A., & Viana, I. C. (2007). Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. *Cadernos CIEd*. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (Org.) (2009). *Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Franco, M. A. S. (2010). Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In Franco, M. A. S. & Pimenta, S. G. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo. Edições Loyola.
- Franco, M. A. S. (2017) Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas no ensino superior? In Franco, M. A. S., Gilberto, I. J. L. e Campos, E. F. E. (Orgs.). *Práticas pedagógicas: pesquisa e formação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Franco, M. A. S., & Pimenta, S. G. (Orgs.) (2010). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo. Edições Loyola.
- Franco, M. A. S., Gilberto, I. J. L., & Campos, E. F. E. (Orgs.) (2017). *Práticas pedagógicas: pesquisa e formação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Franco, M. L. P. B. (2012). *Análise de conteúdo*. 4 ed. Brasília: Liber Livro.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Galeano, E. (2002). O livro dos abraços. Tradução Eric Nepomuceno. 9 ed. Porto Alegre: L&PM.

- Garcia, C. M. (1999). Formação de professores para uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. *Coleção Ciências da Educação*. Seculo XXI.
- Garcia, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. V. 2, N. 3, ago-dez.
- Gatti, B. (2000). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados.
- Gatti, B. A. (2017). Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, 1150-1164.
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ.
- Ghedin, E., Oliveira, E. S., Almeida, W. A. (2015). *Estágio com Pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Goodson, I. F. (2005). *Currículo: teoria e história*. 7ed. Tradução de Attilio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goodson, I. F. (2008). *As políticas de currículo e escolarização: abordagens históricas*. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goodson, I. F. (2015). *Narrativas em Educação: a vida e a voz dos professores*. Tradução André Pacheco. Porto: Porto Editora.
- Guarnieri, M. R. (Org.) (2000). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. São Paulo: Autores Associados. Coleção Polemicas do nosso tempo: n. 75.
- Guerra, I. C. (2014). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Editora Príncipia.
- Haidt, R. C. (2006). *Didática Geral*. São Paulo: Ática.
- Hall, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Imbernon, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed.
- Imbernon, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9 ed. Trad. Silvana Leite. São Paulo: Cortez.
- Imbernon, F. (2013). A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In Sacristán, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2009). *Edital das Licenciaturas, N. 07*. Natal: Pró-Reitoria de Ensino.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012a). Projeto Político-Pedagógico. Natal: Pró-Reitoria de Ensino.

- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012b). Plano Pedagógico de Curso. Licenciatura em Biologia. Natal: Pró-Reitoria de Ensino.
- Josso, M. C. (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In Nóvoa, A & Finger, M. *O método (auto) biográfico e a formação*. Cadernos de Formação, N° 01, Lisboa, Ministério da Saúde.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *A invenção de si. Uma teoria da identidade*. Tradução Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Epistemologia e Sociedade.
- Kujawa, I. (2009). Considerações sobre o conceito de significação. *Revista de Psicologia da IMED*. V1, 103-113.
- Leite, C. (2013). Currículo, Didática e Formação de Professores: algumas ideias conclusivas. In Oliveira, M. R. S. E Pacheco, J. A. (Orgs). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Libâneo, J. C. (2002). Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In Candau, V. M. (Org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP &A.
- Libâneo, J. C. (2008). Didática e Epistemologia: para além do embate entre a Didática e as didáticas específicas. In Veiga, I. P. A. & D'Ávila, C. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus.
- Libâneo, J. C. (2010). O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In Franco, M. A. S. & Pimenta, S. G. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo. Edições Loyola.
- Libâneo, J. C. (2011). Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação. In Longarezi, A. M. & Puentes, R. V. *Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus.
- Libâneo, J. C. (2012). Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In Libâneo, J. C. & Alves, N. (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*.
- Libâneo, J. C. (2013a). *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2013b). *Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil*. In Oliveira, M. R. S. & Pacheco, J. A. (Orgs). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Libâneo, J. C. & Alves, N. (Orgs.) (2012). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*.
- Longarezi, A. M. & Puentes, R. V. (2011) *Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus.
- Lopes, A. (2005). Da formação à profissão: choque da realidade ou realidade chocante? In Alonso, L. & Roldão, M. C. *Ser Professor no 1 Ciclo: construindo a profissão*. Centro de estudos da criança/ Universidade do Minho. Edições Almedina.

- Lopes, A. (2007). A construção de identidades docentes como constructo de estrutura e dinâmica sistêmicas: argumentação e virtualidades teóricas e práticas. *Professorado. Revista de curriculum y formacion del professorado*. Universidade de Granada, Espanha. V. 11. N. 3.
- Lopes, A. (2015). From school teacher identity to teacher educator identity: identity studies giving hope to the profession. In Silva, A.M.C. & Aparicio, M. T. *International handbook of Professional Identities*. pp. 225-249.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Coelho, O., Sousa, C., Silva, M. A., Rocha, R., & Fragateiro, L. (2004a). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1 CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*. Ano/vol. 17, n. 001. Universidade do Minho, Braga, pp 63-95.
- Lopes, A., Pereira, F., Antonio, M., Ferreira, E., Sousa, C., & Rocha, R. (2004b). Envolvimento na gestão do currículo de formação inicial e identidades profissionais no ensino primário português. *Educação em Debate*. Ano 26. V. 2. N. 48.
- Macedo, R. S. (2007). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mamede, Z. (2013). *Rosa de Pedra*. Natal, RN: Editora Queima Bucha.
- Marques, A. M. (2015). *O livro das semelhanças*. São Paulo: Companhia das letras.
- Martins, P. L. O. (2006). As formas e práticas de interação entre alunos e professores. In Veiga, I. P. A. (Org.). *Lições de didática*. Campinas, SP: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Martins, P. L. O. (2008). *Didática*. Curitiba: IBPEX.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Masetto, M. T. (2011). Inovação curricular no Ensino Superior. *Revista e-curriculum*, v. 7, n. 2.
- Mckernam, J. (2009). *Currículo e imaginação. Teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação*. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed.
- Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma revisão radical. In *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo. Jan-Mar. 98-110.
- Metzner, A. C. (2011). O papel da didática na formação dos professores de educação física: a opinião dos discentes. In *Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 166-192, jan./abr. ISBN: 1983-9030.
- Moita, M. C. (2007). Percursos de formação e de trans-formação. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora.
- Moita Lopes, L. P. (Org.) (2003). *Discursos de identidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Moraes, M. C., Pacheco, J. A., & Evangelista, M. O. (Orgs.) (2003). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, A. F. (2002) O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In Candau, V. M. *Didática, currículo e saberes escolares*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Moreira, A. F. (Org.) (2003a). *Currículo: políticas e práticas*. 7 ed. Campinas, SP: Papirus.

- Moreira, A. F. (Org.) (2003b). *Currículo: questões atuais*. 9 ed. Campinas, SP: Papirus.
- Moreira, A. F., Pacheco, J. A., & Garcia, R. L. (Orgs.) (2004). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Morosini, M. C., & Comarú, P. A. (2009). A dimensão profissional docente: questões do nosso tempo. In Enricone, D. (org.). *Professor como aprendiz: saberes docentes*. Porto Alegre: ediPUCRS.
- Mosquera, J. J. M., & Stobaus, C. D. (2009). Educação pela afetividade: considerações para futuros educadores. In Enricone, D. (Org.). *Professor como aprendiz: saberes docentes*. Porto Alegre: ediPUCRS.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1997). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In Fazenda, I. (Org.) *A pesquisa educacional e a transformação do conhecimento*. São Paulo: Papirus, Cap. 3, p. 29-41.
- Nóvoa, A. (Org.) (1999). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2004). Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In Gonsalves, E. P., Pereira, M. E. & Pereira, M. Z. (Orgs.). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Nóvoa, A. (Org.) (2007). *Vidas de Professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). *O método (auto) biográfico e a formação*. Cadernos de Formação, N° 01, Lisboa, Ministério da Saúde.
- Oliveira, I. B. (Org.) (2010). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis, RJ: DP et Alíi; Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Oliveira, M. R. S. (2013) Os campos do currículo e da didática. In Oliveira, M. R. S. & Pacheco, J. A. (Orgs). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Oliveira, M. R. S., & Pacheco, J. A. (Orgs) (2013). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.
- Padilha, P. R. (2005). *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.
- Padilha, P. R. (2006) *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 6ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Passegi, L. (2008). Metodologias para a análise e interpretação de fontes autobiográficas: uma análise semântica. In Passegi, M. C. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus. (Série Pesquisa Autobiográfica e Educação)
- Passegi, M. C. (Org.) (2008a). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus. (Série Pesquisa Autobiográfica e Educação)

- Passegi, M. C. (Org.) (2008b). *Tendências da pesquisa autobiográfica*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus. (Série Pesquisa Autobiográfica e Educação).
- Passegi, M. C., & Souza, E. C. (2011). *Dossiê (Auto)biografia e Educação: pesquisas e práticas de formação*.
- Paul, P. (2009). *Formação do sujeito e transdisciplinaridade. História de vida profissional e imaginal*. Trad. Marly Segreto. São Paulo: TRIOM.
- Pereira, G. (2001) *Servidão ambígua: valores e condição do magistério*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Pereira, M. A. C., & Felicetti, V. L. (2015). Professor e aprendizagem: perspectivas discentes. In Engers, M. E. A, Morosini, M. C., & Felicetti, V. L., *Educação Superior e Aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Pérez, S. M., & Garcia, F. H. (2016). A formação inicial dos professores do Ensino Fundamental: entre a necessidade e a busca de sentido. In Sancho Gil, J. M. & Hernández-Hernández, F. (Orgs). *Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual*. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso.
- Pimenta, S. G. (2002a). A pesquisa em Didática – 1996 a 1999. In Candau, V. M. (Org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP &A.
- Pimenta, S. G. (Org.) (2002b). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (Org.) (2007a). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5 ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2007b). Formação de professores: identidade e saberes da docencia. In *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5 ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2010). *Epistemologia da prática resignificando a Didática*. In Franco, M. A. S. & Pimenta, S. G. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo. Edições Loyola.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Orgs.) (2005). *Professor reflexivo no Brasil: genese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2009). *Estágio e docência*. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., Fusari, J. C, Almeida, M. I., & Franco, M. A. R. S. (2013). A construção da Didática no GT Didática: análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*. V. 18. N. 52. Jan.-Mar..
- Placco, V. M. N., & Souza, V. L. T. (2012). *Saberes e trabalho do professor: que aprendizagens? Que formação?* In Ens, R. T., Vosgerau, D.S. & Behrens, M. A. *Trabalho do professor e saberes docentes*. 2 ed. Curitiba: Champagnat.
- Ramalho, B. L., Nuñez, I. B., & Gauthier, C. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino. Perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.
- Rios, T. (2010). Ampliar o diálogo de saberes para a docência. In Franco, M. A. S. & Pimenta, S. G. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo. Edições Loyola.
- Sacristán, J. G. (Org.) (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso.

- Saibel, L. M., & Costa, L. B. (2016). Por uma pesquisa educacional menos viscosa: o escrever no universo das licenciaturas. In Scareli, G. & Fernandes, P. C. (Orgs.). *O que te move a pesquisar? Ensaios e experimentações com cinema, educação e cartografias*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Sallum Jr., B., Schwarcz, L. M, Vidal, D., & Catani, A. (Orgs.) (2016). *Identidades*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, EDUSP.
- Sancho Gil, J. M., & Hernández-Hernández, F. (Orgs.) (2016). *Professores na incerteza: aprender a docencia no mundo atual*. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso.
- Saviani, D. (2003). *Escola e Democracia*. 36 ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Polemicas do Nosso Tempo; vol. 5)
- Scholze, L. (2008). Narrativas de si e a possibilidade de ressignificação da existencia. In Passegi, M. C. & Barbosa, T. M.N. *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus. (Série Pesquisa Autobiográfica e Educação)
- Scoz, B. (2011). *Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sforni, M. S. F. (2012). Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docencia. In Libâneo, J. C. & Alves, N. (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*.
- Sguarezi, N. O. (2011). As abordagens da Didática em cursos de Licenciatura. In Longarezi, A. M. & Puentes, R. V. *Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus.
- Silva, A. M. C. (2004). Reinventar a formação de adultos: controvérsias e desafios. In Moreira, A. F.; Pacheco, J. A.; & Garcia, R. L. (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, A. M. C. (2005). *Formação e Construção de Identidades. Um estudo de caso centrado numa equipa multidisciplinar da Administração Pública*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. M. C. (2007a). *Formação. Espaço tempo de mediação na construção de identidade (s)*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Silva, A. M. C. (2007b). Ser Professor (a): dinamicas identitárias e desenvolvimento profissional. In Flores, M. A. & Viana, I. C. *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Cadernos CIEd. Centro de Investigação em Educação*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. pp. 155-164.
- Silva, A. M. C. (2009). Percursos de formação e trajetórias profissionais: um estudo de caso. In *Educação, Sociedade & Culturas. Revista do Centro de Investigação e intervenção educativas*.
- Silva, A. M. C., & Aparicio, M. T. (2015). *International handbook of Professional Identities*.
- Silva, M. (2009). *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Silva, R. C. (2000). O Professor: seus saberes e suas crenças. In Guarnieri, M. R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. São Paulo: Autores Associados. Coleção Polemicas do nosso tempo: n. 75.

- Silva, T. T. (Org.) (2000). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, T. T. (2004). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T., Hall, S., & Woodward, K. (Orgs.) (2000). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sousa, M. G. S., & Cabral, C. L. O. (2015). A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Revista Horizontes*, V. 33, n. 2. pp. 149-158. Jul./dez.
- Souza, E. C. (2005). Estágio e narrativa de formação: escrita auto biográfica e autoformação. *Educação e Linguagem*. Ano 8, n. 11, pp. 51-74, jan-jun. São Bernardo do Campo, SP: UNESP.
- Souza, E. C. (2006a). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB.
- Souza, E. C. (2006b). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, vol. 25, n.11, jan/abr. Natal: EDUFRN, ISSN 0102-7735.
- Souza, E. C., & Fornari, L. M. (2008). Memória, Auto(biografia) e Formação. In Veiga, I. P. A. & D'Ávila, C. Orgs. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus.
- Stano, R. C. (2001). *Identidade do professor no envelhecimento*. São Paulo: Cortez.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. (2012). O que é o saber da experiência no ensino? In Ens, R. T., Vosgerau, D.S., & Behrens, M. A. *Trabalho do professor e saberes docentes*. 2 ed. Curitiba: Champagnat
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2 ed. Trad. João Batista. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Veiga, I. P. A. (Org.) (2006). *Lições de didática*. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- Veiga, I. P. A. (2008a). *A prática pedagógica do professor de Didática*. 11 ed. Campinas, SP: Papirus.
- Veiga, I. P. A. (2008b). *Didática: o ensino e suas relações*. 13 ed. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Veiga, I. P. A. (2008c). Docência como atividade profissional. In Veiga, I. P. A. & D'Ávila, C. Orgs. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus.
- Veiga, I. P. A. (Org.) (2013). *Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo*. São Paulo: Papirus.
- Veiga, I. P. A., & D'Ávila, C. (Orgs.) (2008). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus.
- Veiga, I. P. A., & Silva, E. F. (2010). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papirus.
- Vieira, F. (2009). Em contracorrente: o valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*. N. 28, pp. 107-126.

Vieira, S. L. (2002). *Ser professor: pistas de investigação*. Brasília: Plano Editora.

Apêndices

Apêndice 1 – Ficha de caracterização do estudante participante

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

Caro(a) Aluno(a), solicito o preenchimento dos dados pessoais abaixo, os quais complementarão as informações de pesquisa. Agradeço a atenção.

Nome fictício com que pretende ser identificado(a): _____

1. Sexo: Feminino () Masculino ()
2. Idade: 18 a 23 () 24 a 29 () 30 a 34 () 35 a 45 () + de 45 ()
3. Formação anterior:
 Ensino Médio () Rede Pública () Rede Privada ()
 Graduação () Qual? _____
 Pós-graduação () Qual? _____
4. Curso que frequenta no IFRN: _____ Ano de
 ingresso neste Curso _____ Período letivo que frequenta atualmente:

5. Trabalhou anteriormente à frequência do curso? Não () Sim ()
 Em que? _____
 Trabalha atualmente? Não () Sim () Em que? _____
6. Já foi bolsista? Não () Sim () Em que modalidade? Extensão ()
 Pesquisa () Iniciação ao trabalho () PIBID () Outra. Qual? _____
7. É bolsista atualmente? Não () Sim () Em que modalidade? Extensão ()
 Pesquisa () Iniciação ao trabalho () PIBID () Outra. Qual? _____

+

Apêndice 2 – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Afirmo, por meio do presente termo, a minha disponibilidade para participar no estudo de doutorado da Profa. Patricia Carla de Macedo Chagas, cujo tema de investigação é **Sentidos, contributos e interfaces da Didática na construção da Identidade Profissional dos Licenciandos do IFRN**

Afirmo, também, estar ciente da conduta ética da pesquisadora no processo de tratamento dos dados por mim fornecidos, tendo clareza que a investigação considera o anonimato dos participantes, ao preservar a privacidade da identidade na exposição dos dados.

Concordo, portanto, com a recolha e utilização de dados e informações pela pesquisadora a partir da técnica de narrativas, para os fins da referida pesquisa.

Natal, ___/___/___

Apêndice 3 – Guia das pistas da narrativa

DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Prezado (a) Aluno(a), conforme exposto e dialogado anteriormente, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre conhecimentos, significados e sentidos da Didática na formação inicial dos licenciandos no IFRN, tendo como objetivo geral analisar e compreender como esses significados expressam uma identidade profissional, construída no contexto da formação inicial.

Assim, a sua participação é muito importante nesta pesquisa pelo que desde já agradeço a sua disponibilidade para colaborar neste estudo. Ressalto, como dito no termo do consentimento, o total sigilo e anonimato na exposição de todos os dados que me forem fornecidos, resguardando a identidade do participante.

Neste sentido, venho pedir-lhe um registro escrito sobre alguns aspectos relativos à formação na licenciatura que está freqüentando, nomeadamente sobre os seguintes pontos:

- Como chegou ao curso que está frequentando? Motivos, situações, circunstâncias que o trouxeram a este curso...
- Quando terminar este curso gostaria de exercer a profissão docente? Por que?
- Qual a experiência no curso, o que destacaria como mais significativo e por que? Que disciplinas considera mais importantes? O que destacaria das contribuições destas disciplinas na sua formação e para a profissão docente?
- O que pensa sobre a didática? Considera importante esta disciplina na sua preparação para a docência? Por que?
- O que salientaria do que aprendeu da didática: conhecimentos, teorias, metodologias, referenciais, autores... que lhe marcaram ou que considera importantes para a docência?
- Como você se vê como professor/a? Quais suas expectativas para a profissão docente?
- Qual o contributo da disciplina de didática para o ser professor/a?
- Há disciplinas que considera importantes no curso e que contribuem para ser um/uma bom/boa professor/a? Por que?

O formato do texto é livre. Fique à vontade para escolher a forma que considerar melhor para apresentar suas idéias. Por favor, não esqueça de identificar-se com o seu **nome fictício**.

Apêndice 4 – Codificação final das categorias e subcategorias

SER PROFESSOR (CATEGORIA CENTRAL – EIXO) – O VIAJANTE			
CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	TEXTO DA NARRATIVA	AUTOR
1. SENTIDOS DA DIDÁTICA	1.1 Conhecimentos Científicos		
	1.2. Métodos e técnicas específicas		
	1.3 Conhecimentos Profissionais		
	1.4 Construção da identidade profissional		
	1.5 Interfaces da didática com outras disciplinas do Curso		
2. INTERFACES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL: CONTRIBUTOS CURRICULARES E EXTRACURRICULARES	2.1 Interfaces curriculares		
	2.2. Experiências extracurriculares		
	2.3 Disciplinas específicas do curso		
	2.4 Apropriações específicas		
3. PROJETO E IDENTIDADE PROFISSIONAL	3.1 Razões da opção pelo Curso		
	3.2 Motivações		
	3.3 Antecipação do 'ser professor' – Projeto profissional		
	3.4 Construção da identidade docente		

Apêndice 5 –

SER PROFESSOR (CATEGORIA CENTRAL – EIXO) – O OCEANO		
CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	TEXTOS DA NARRATIVA
		AUTOR
1. SENTIDOS DA DIDÁTICA	1.1 Conhecimentos Científicos	
	1.2. Métodos e técnicas específicas	
	1.3 Conhecimentos Profissionais	
	1.4 Construção da identidade profissional	
	1.5 Interfaces da didática com outras disciplinas do Curso	
2. FORMAÇÃO INICIAL: CONTRIBUTOS CURRICULARES E EXTRACURRICULARES	2.1 Interfaces curriculares	
	2.2. Experiências extracurriculares	
	2.3 Disciplinas específicas do curso	
	2.4 Apropriações específicas	
3. PROJETO PROFISSIONAL E IDENTIDADE	3.1 Razões da opção pelo Curso	
	3.2 Motivações	
	3.3 Expectativas	
	3.4 Antecipação do 'ser professor'	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TEXTO DA NARRATIVA	AUTOR/CURSO
<p>DIDÁTICA E INTERFACES DO CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL</p>	<p>Formação inicial: conhecimentos, saberes, sentidos</p>	<p>O curso está proporcionado uma formação sólida, através das várias possibilidades de conhecimento prévio sobre a futura profissão</p> <p>As disciplinas que considero mais importantes são Metodologia do Trabalho Científico e os Estágios. A primeira contribui para a elaboração de trabalhos acadêmicos, a segunda auxilia na experiência da prática docente.</p> <p>No curso de formação de professores de Física posso destacar a importância de se valorizar a profissão docente.</p> <p>Para mim, não existe disciplina mais importante todas tem o mesmo peso, mas existem algumas que trazem maior contribuição para a formação de postura profissional e outras de formação específica da licenciatura escolhida. Como estou em um curso de licenciatura destaco a importância do Estágio, pois apenas na prática podemos saber o que é ensinar, percebemos que vai além da transmissão de conhecimentos.</p> <p>A experiência no curso foi positiva, pois, a cada aula me garantia um novo aprendizado.</p> <p>O curso de Matemática, licenciatura, e repleto de disciplinas que considero essenciais para a minha formação docente. Muitos questionam os licenciandos em matemática quanto a preferência das disciplinas e quase sempre respondem com a frase praxe, as de Exatas ou as específicas, denominam. Porém, eu considero todas como de preferência minha, pois sou estudante de Matemática para ministrar aula de matemática.</p> <p>A experiência que tive no curso foi boa. Como mais significativa foi a junção das disciplinas pedagógicas com as Exatas. Destacar qual a disciplina seria mais importante, isso é que vai</p>	<p>Harry Potter (Física)</p> <p>Lindsey (Física)</p> <p>João (Física)</p> <p>Dona Educação (Matemática)</p> <p>Amanda (Matemática)</p> <p>Jucelia (Matemática)</p>

		<p>do ponto de vista de cada um, pois, para a profissão que pretendo exercer todas são importantes.</p> <p>Como mais significativo para a profissão, acho as experiências nos estágios obrigatórios.</p> <p>As disciplinas da área de matemática são importantes para que possamos aprender de uma forma mais ampla o que já vimos no ensino básico e as pedagógicas nos ajudam pelo fato de nos nortear como futuros docentes, o que iremos fazer e como poderemos fazer.</p> <p>É um curso muito complexo e todos os dias estamos aprendendo novos métodos e artifícios.</p> <p>As disciplinas que mais acho importante são todas de Matemática e Didática porque sem esta última não vou ser um bom professor, bem qualificado. Todas estas disciplinas são fundamentais e importantíssimas para a minha formação docente sem elas não posso ser um bom professor.</p> <p>Todas as disciplinas são importantes, uma vez que não adiantaria de nada ter uma teoria muito boa e saber tudo sobre dar aulas e não ter domínio do conteúdo ministrado.</p> <p>A experiência no curso é muito válida, afinal todo conhecimento é válido. As disciplinas específicas e Didática, Metodologia do ensino. A disciplina de metodologia de ensino é sensorial, é onde o discente coloca em prática o que irá fazer em sala de aula, claro que com o conhecimento da didática. Porém, esta disciplina, metodologia do ensino, é aplicada de forma incoerente, ao meu ver.</p> <p>O curso proporciona várias experiências como, por exemplo, a construção e desenvolvimento de conhecimento de biologia, algo que eu sempre tive interesse, e também, um</p>	<p>Sabrina (Matemática)</p> <p>Abel (Matemática)</p> <p>Luna (Matemática)</p> <p>José Alfredo (Matemática)</p> <p>Dyego (Matemática)</p> <p>Marcelly (Matemática)</p> <p>Maria (Matemática)</p>
--	--	---	---

		<p>desenvolvimento pessoal, pois sempre tive dificuldade de me expressar na frente de muitas pessoas, que para minha surpresa, foi graças às disciplinas pedagógicas do curso, que me proporcionaram a construção de uma postura que deve ser levada para a realidade escolar.</p> <p>Com a aprovação e o longo caminhar percorrido até o sétimo período ao qual estou presente, muitos questionamentos foram latentes ainda mais no tocante ao exercício da profissão. Experiências como as vividas com as matérias didático-pedagógicas se fizeram fundamentais nesse processo de construção pré-docente, mas não só elas, as disciplinas específicas da Biologia também se fizeram e se fazem pertinentes, uma vez que para ser professor não basta possuir tendências e teorias dos gigantes pensadores da educação se não houver uma compreensão significativa de todas as especificidades biológicas. Portanto, destaco as contribuições de duas disciplinas que servem como base para todas as outras concernentes ao curso, a Didática e a Biologia Celular. Ambas, de maneira geral serviram como o pilar da minha visão quanto futura professora.</p> <p>No curso, as experiências que destacaria são as aulas de campo e as aulas práticas de laboratório, essas marcaram muito o minha formação e contribuíram significativamente para o meu aprendizado. Todas, mais as que se destacam são genética, anatomia didática, metodologia do ensino de ciências e entre outras, as formas mais simplificadas de "repassar" ou construir o conhecimento com os nossos futuros alunos...</p> <p>Tenho em mente que a vivência no curso foi um fator muito importante e que contribuiu muito para que essa mudança (pensamento sobre ser professor) ocorresse, falo dos conteúdos, das aulas, das atividades propostas, como por exemplo, seminários, projetos integradores enfim tudo que</p>	<p>Esperança (Biologia)</p> <p>Laura (Biologia)</p> <p>Grazy (Biologia)</p>
--	--	--	---

		<p>envolve a formação do aluno do IFRN. Em meio a isso, existem disciplinas que se fizeram muito importantes na minha formação em quanto professor de biologia, como por exemplo, Citologia, Anatomia, Bioquímica, Psicologia da Educação, Didática, Botânica e Zoologia. Essas puderam contribuir de forma muito significativa, pois acredito que nelas estão toda a base tanto da biologia quanto do fazer docente.</p> <p>A experiência no curso tem sido muito boa, me fez ver as coisas de uma maneira mais clara em todos os aspectos, tudo pra mim é importante, mais na verdade a minha visão de ensino mudou com a disciplina de didática, porque nos ensinou meios que possibilitem a aprendizagem do aluno.</p> <p>As disciplinas que tive serão a chave para o sucesso, principalmente, as disciplinas de cunho pedagógico que me ensinaram a compreender os grandes filósofos da educação. E como todos tem sua disciplina preferida, eu não seria diferente. A disciplina da área pedagógica que me cativou foi Didática e, diga-se de passagem, tive uma professora que devo a ela muitas coisas e principalmente meu interesse pela matéria.</p> <p>Em suma, uma boa formação resume-se a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Querer ser professor; 2- Estar vinculado a uma instituição que esteja preparada para contribuir para que isso aconteça; 3- Encontrar um corpo docente de professores formadores preocupados/comprometidos com a causa; 4- Se dedicar integralmente ao curso. <p>No mais, me sinto preparado para assumir os anseios e dilemas da profissão mais desafiadora da humanidade, a do professor!</p>	<p>Luiz Matheus (Biologia)</p> <p>Abisague (Biologia)</p> <p>Jasmim (Biologia)</p> <p>João (Biologia)</p>
--	--	---	---

		<p>A grade curricular do nosso curso é muito rica. Consegue abarcar disciplinas específicas com as do núcleo didático-pedagógico de modo a nos fornecerem conteúdos riquíssimos para a nossa formação. Não conseguiria apontar uma disciplina em específico como a melhor, creio que há uma graduação de conhecimentos que nos vão dando um suporte. E a cada nova disciplina vamos aprendendo coisas novas, somando-as ao conhecimento já adquirido.</p> <p>Eu não conhecia o curso, tampouco sabia o que me esperava. Nas primeiras disciplinas sobre a educação achava complexo e cheguei a pensar que não eram tão importantes. Porém, a cada nova disciplina da área de educação que eu estudava, entendia o porquê de elas estarem presentes no currículo do curso. Questões como a educação bancária de Paulo Freire ou as diferentes correntes pedagógicas e a história da educação no Brasil me fizeram refletir sobre o ensino que tive ao longo da vida, sobre os professores que tive e sobre a professora que quero ser.</p> <p>O que destaco é a identidade do ser docente como uma prática pesquisadora, voltada não só para o mercado de trabalho, mas na formação de uma identidade com profissão inerente da autonomia que permeia todo processo de ensino-aprendizagem e da educação. (Professor mediador de conhecimentos). As disciplinas ajudam na construção de idéias revolucionárias, na base metodológica e aperfeiçoamento de técnicas pedagógicas.</p>	<p>Maria (Espanhol)</p> <p>Adela (Espanhol)</p>
--	--	--	---

		<p>O curso está sendo muito gratificante, pois estamos adquirindo o conhecimento necessário para que seja repassado ao aluno quando estivermos lecionando.</p> <p>O mais significativo para mim no curso foi ver a geografia de uma forma diferente do que via e aprender mais sobre ela. Não acredito que haja hierarquia das disciplinas, mas tenho convicção que a geografia deve ser voltada para a humanidade e para a compreensão do homem.</p> <p>Minha experiência consiste em ver o ensino no instituto quanto algo novo que não vi na minha vida escolar, no passado... meu olhar, hoje, crítico e mais reflexivo para com as relações sociais que gosto de ler e discutir. Considero as disciplinas específicas do curso importantes, no caso, as das áreas humanas. Sem esquecer das educacionais que são excepcionais para a formação. Contudo, as específicas do curso tem em muito contribuído para minha formação pessoal e posterior, a profissional, no que diz respeito ao objeto de estudo da ciência geográfica.</p> <p>Na minha opinião, todas as disciplinas são importantes e fundamentais para nossa formação, cada disciplina possui seu papel e cabe a nós fazer as relações desses conhecimentos.</p> <p>Acredito que os aspectos mais significativos do curso, assim como as disciplinas que merecem destaque, são as que envolvem as relações humanas/sociais. Ademais, o curso, de um modo geral, nos permite aprender a vivenciar práticas que enriquecem não só nosso lado profissional, como também o nosso lado humano.</p> <p>Sobre o curso, o estágio, a vivência com os alunos foram significativos. As disciplinas que considero mais importante são as que estão voltadas a pratica de ensino da geografia e geografia humanística. Essas disciplinas serviram de base na</p>	<p>Raimundo (Geografia)</p> <p>A (Geografia)</p> <p>Seridó (Geografia)</p> <p>Milton (Geografia)</p> <p>Fernandes (Geografia)</p>
--	--	---	---

		<p>produção do conhecimento e evolução como professora. Todas as disciplinas são importantes, cada uma traz consigo um conhecimento novo, uma aprendizagem.</p> <p>O que destaco como significativo no curso foi o contato com a sala de aula. Foi muito importante para mim, uma vez que pude sentir na prática como é ser de fato um professor, mas tive contato também com as dificuldades dessa profissão.</p> <p>O curso de Geografia como um todo, em suas deficiências e qualidades, contribuíram significativamente para o meu conceito do que é ser bom professor, que aliás também se desenvolveu aqui no IFRN, e é com esse pensamento que eu vou para a sala de aula daqui a pouco tempo, se Deus quiser! (risos)</p>	<p>Incôgnita (Geografia)</p> <p>Galega (Geografia)</p> <p>Morena (Geografia)</p> <p>Tulipa (geografia)</p>
	<p>Relações com o currículo: formação pela integração disciplinar</p>	<p>As disciplinas específicas são as fundamentais para ser um bom profissional, pois, será o conteúdo que irei ensinar</p> <p>Com certeza há outras disciplinas que contribuem para ser um bom professor, como: metodologia do ensino de Física, pois nos mostra outra maneira de ensinar e de chamar a atenção do aluno.</p> <p>Puxando um pouco o saco para a minha área posso dizer que ela é ainda mais importante pois é através do conhecimento</p>	<p>Harry Potter (Física)</p> <p>Lindsey (Física)</p> <p>João (Física)</p>

		<p>adquirido nela que iremos por em prática as concepções pedagógicas.</p> <p>Meu contato com a psicologia da educação foi importante por mostrar efeitos que o reforço positivo e negativo pode causar no aluno e no cidadão como um todo.</p> <p>Considero mais importantes as disciplinas de cálculos, da área matemática porque esse é o conhecimento que vou precisar ter para transmitir aos alunos. Além das disciplinas de matemática, a didática e a metodologia de ensino nos mostram como devemos agir quando fomos atuar no cargo de professora.</p> <p>Considero todas as disciplinas do curso importantes, entretanto destaco a disciplina de Didática como crucial, pois o curso tem como objetivo formar professores de matemática e não apenas matemáticos. Acredito que, juntamente, com a disciplina de didática, há outras disciplinas que contribuem para a formação de um bom docente como Psicologia da Educação e Educação Inclusiva.</p> <p>Outra disciplina com grande contribuição é o estágio supervisionado, principalmente o terceiro e o quarto pois é onde colocamos em prática o que aprendemos na Didática, pois, estamos em regência.</p> <p>Considero que todas as disciplinas nos fundamentam em determinados aspectos, seja no conteúdo que vamos lecionar, seja no modo como abordar.</p> <p>Outras disciplinas que considero importantes são as específicas, se não houvesse não existiria bons profissionais.</p> <p>As disciplinas mais importantes são: matemática para educação básica I, II, III; Matemática Fundamental, Psicologia da Educação e Didática. O laboratório de matemática é muito</p>	<p>Johanny (Física)</p> <p>Isabela (Matemática)</p> <p>Amanda (Matemática)</p> <p>Dona Educação (Matemática)</p> <p>Jucélia (Matemática)</p> <p>Abel (Matemática)</p> <p>Luna (Matemática)</p>
--	--	---	--

	<p>importante pois aprendemos a sair apenas do quadro branco e pincel e fazer uma aula diferenciada e que os alunos se interessem mais. E a Metodologia de Ensino da Matemática I e II, pois nela aprendemos metodologias específicas da Matemática.</p> <p>Matemática, Psicologia, Laboratório e Metodologia do Ensino da Matemática. Essas disciplinas nos ajudam a entender o aluno, que pode ser desde seu estágio até algum problema familiar e outras matérias nos ajudam a abordar o assunto e ou o conteúdo de forma diferente. Considero todas muito importantes, porém para ver em relação a disciplina para dentro da sala de aula como professora, acredito que Psicologia, Didática, Mídias Educacionais e Metodologias do ensino de Matemática I e II são essenciais para a atuação como docente, pois elas irão nos mostrar respostas para tal dificuldade referente ao assunto/conteúdo teórico da disciplina ministrada.</p> <p>Todas as disciplinas são importantes, nem tem como identificar só uma, pois, uma puxa a outra e nunca se sabe de tudo, pois todo dia aprendo uma coisa.</p> <p>As disciplinas específicas, todas de Matemática, são importantes. Matemática I, II, III; Matemática fundamental, Geometrias Euclidiana e Analítica e Metodologia do Ensino de Matemática I e II. Elas abrangem o conteúdo do ensino fundamental e médio porque sem elas como poderei aprimorar os meus conceitos primitivos referentes a Matemática? A didática me forma para o exercício da docência, ou seja, me ensina como tenho que proceder em sala de aula. Já as específicas são conteúdos propriamente ditos da matemática que, com o auxílio da didática, explanarei esses conteúdos de forma que os alunos possam aprender.</p> <p>Gestão e Organização da Educação Brasileira. Fundamentos sócio-políticos e econômicos da educação, Fundamentos</p>	<p>Anna (Matemática)</p> <p>José Alfredo (Matemática)</p> <p>Dyego (Matemática)</p> <p>Marcelly (Matemática)</p>
--	--	--

		<p>histórico-filosóficos da educação, todos foram fundamentais para que eu compreendesse a importância da construção do conhecimento e suas raízes, para assim, a entender o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Acredito que todas as disciplinas pedagógicas são importantes no processo de formação docente. Cada uma contribuiu de uma maneira na minha formação, os fundamentos históricos e filosóficos da educação, que foi meu primeiro contato com as disciplinas pedagógicas e me mostrou como a educação percorre um longo caminho, passando pelas sociedades antigas, pelo poderio da igreja, vislumbrando o panorama da educação no Brasil, ou seja, todas as mudanças que ocorreram ao decorrer do tempo, e que essas mudanças refletem a sociedade da época, bem como os anseios políticos e econômicos almeçados por esta sociedade, relação que é discutida na disciplina de fundamentos sociopolíticos e econômicos da educação. A psicologia da educação também é muito significante, pois é um segmento que mostra as teorias de estudiosos como Piaget e Vygotsky, que estudam processos psicológicos presentes na educação, algo que contribui e muito na construção da relação entre professor e aluno, além de considerar os alunos como um sujeito que passa por várias fases e que o processo de ensino deve levar em consideração estas mudanças.</p> <p>Portanto, destaco as contribuições de duas disciplinas que servem como base para todas as outras concernentes ao curso, a Didática e a Biologia Celular. Ambas, de maneira geral serviram como o pilar da minha visão quanto futura professora. Já a Biologia Celular com as experiências vivenciadas até o momento cursado, é sem dúvidas a base de todas as disciplinas do currículo da Biologia, sem seus conceitos, informações e práticas as demais disciplinas específicas não seriam aproveitadas de forma significante.</p> <p style="text-align: right;">Esperança (Biologia)</p> <p style="text-align: right;">Laura (Biologia)</p>
--	--	---

		<p>Contudo, tendo como princípio essas duas disciplinas, se é capaz de entrar e desempenhar o jogo que o curso promove que é o de envolver os pilares da Biologia e da Educação de forma interdisciplinar para a futura prática em sala de aula. Portanto, esse é o grande desafio que qualquer licenciando se questiona: como unir a teoria (conhecimentos da educação e da biologia) com a prática?</p> <p>Várias disciplinas que nos ensinam e nos mostram um lado mais divertido e fácil de construir o conhecimento junto com os nossos alunos. Por exemplo, paleontologia, zoologias, botânicas, são várias práticas que tornam o aprendizado mais significativo e consequentemente os alunos levaram esse ensino para a sua vida.</p> <p>Destaco como disciplinas importantes, além da Didática, por exemplo, organização da gestão e da educação brasileira, Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação, que perpassam o mundo escolar e que mostram a fundo o que precedeu ou como foi a história que constituiu a educação para que ela chegasse a estar como nos dias de hoje.</p> <p>Destaco aqui duas disciplinas e, respectivamente, o trabalho da professora, sendo elas: Psicologia da Educação e a Didática. Vivenciamos experiências incríveis em ambos componentes curriculares, a docente nos ensinava muitos aspectos teórico-metodológicos relacionando com a realidade escolar. Na Psicologia, compreendemos as relações existentes entre o desenvolvimento e a aprendizagem.</p> <p>Outras disciplinas que deram o suporte necessário para um professor de língua foram: Teoria da aquisição de segundas línguas, Metodologia de línguas estrangeiras, Dialetoлогия e produção e Análise de materiais didáticos. Somando o conhecimento adquirido nessas e em outras disciplinas, creio que poderei ser uma professora mais completa e que leva em</p>	<p>Grazy (Biologia)</p> <p>Luiz Matheus (Biologia)</p> <p>João (Biologia)</p> <p>Maria (Espanhol)</p>
--	--	---	---

		<p>consideração vários aspectos importantes e necessários no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.</p> <p>Além das disciplinas da área de educação, as da área específica que gostei muito e que certamente farão parte da minha vida profissional e pessoal foram a Dialetoлогия do espanhol, Cultura espanhola e cultura hispanoamericana. Essas três disciplinas contribuíram para o respeito a diversidade lingüística e cultural não só dos povos hispanófonos, mas também da nossa diversidade como brasileiros.</p> <p>Para mim não existe disciplina mais ou menos importante, desde as disciplinas específicas como Língua Espanhola de I a VI, entre outras, e as ligadas a educação como Didática, Fundamentos históricos e sociopolíticos da educação, entre outras, todas são necessárias para formar docentes críticos, capazes de formar discentes tão críticos quanto.</p> <p>As disciplinas que eu me identifiquei são OGEB- organização e gestão da educação brasileira, geografia política, didática e climatologia. A contribuição é muito enriquecedora pois versa sobre conhecimentos e que se integram e trazem uma visão bem ampla e consistente para a nossa profissão e vida acadêmica. Destaco a disciplina de mídias educacionais, pois, ela ajuda na construção de nossos materiais didáticos e as de estágio, pois nos proporciona uma experiência de como iremos atuar em sala de aula.</p> <p>Destaco Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação e Metodologia do Trabalho Científico, apesar de ser completamente satisfeito com a experiência que tive.</p> <p>Destaco as disciplinas de metodologia do ensino de Geografia que nos ensina a tratar dos temas geográficos em sala de aula.</p>	<p>Adela (Espanhol)</p> <p>Luana (espanhol)</p> <p>Milena (Geografia)</p> <p>Seridó (Geografia)</p> <p>Incógnita (Geografia)</p>
--	--	--	--

		<p>Destaco geografia cultural que nos proporciona uma visão e compreensão acerca das diversidades e diferenças.</p> <p>Todas as disciplinas foram importantes, mas destaco a geografia urbana e a geografia de serviços. Através delas irei entender a cidade na questão de urbanismo e os serviços e comércio que a mesma oferece. Destaco as disciplinas específicas de nossa área pois elas nos dão base para explicar os conteúdos para os nossos alunos.</p> <p>Para mim, todas as disciplinas têm sua importância na formação profissional e humana, privilegiar uma seria tirar as demais.</p> <p>Todas as disciplinas tiveram sua contribuição para a formação da minha bagagem acadêmica, mas as disciplinas ligadas ao dia a dia, do cotidiano, tiveram um papel modificador pois as coisas não são mais as mesmas, tudo o que olho, enxergo o que há de geográfico no que observo.</p> <p>Considero que todas as disciplinas da grade do curso são importantes. O que acontece é que assim como na educação básica o ensino superior também tem problemas. Então, algumas vezes, algumas disciplinas deixaram a desejar, de modo que eu e meus colegas sentíamos que o objetivo não havia sido alcançado. Mas, muitas outras trouxeram um riquíssimo conhecimento como SIG, climatologia, geomorfologia, OGEB, história econômica geral e do Brasil, só para citar algumas.</p> <p>Não considero nenhuma disciplina mais importante que a outra, todas montam um conjunto cíclico que atende aos requisitos para o desenvolvimento do homem urbano. A contribuição das disciplinas na Geografia é a quantidade de informações que nos torna cada vez mais humanizados. Essas disciplinas na formação docente nos levam a refletir para a disseminação dessas informações e provocar a possível humanização dos</p>	<p>W. Belo (Geografia)</p> <p>Sêneca (Geografia)</p> <p>Morena (Geografia)</p> <p>Tulipa (Geografia)</p> <p>Jota (Geografia)</p>
--	--	---	--

		<p>nossos futuros estudantes. Não coloco só uma ou duas no patamar de importante, mas sim todas as disciplinas da área da educação que forma integralmente o professor, desde Fundamentos Políticos e Filosóficos da Educação até Educação Inclusiva.</p> <p>No curso, o que vejo como sendo de extrema importância é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pois mostra ao licenciando a realidade das escolas públicas e ajuda na redução da timidez presente geralmente nos alunos.</p> <p>Um ponto importante na minha formação foi a participação no PIBID. Um contato direto com a profissão.</p> <p>"Metodologia do Ensino de Física" condiz muito mais com o que verei como professor de Física. Sendo que o professor que dá a disciplina é da mesma área, entende muito melhor o modo de como se deve ser o trabalho de um professor de Física.</p> <p>Posso dizer que todas as disciplinas do curso são importantes, primeiro porque as disciplinas específicas serão suas ferramentas de trabalho, por outro lado, as disciplinas pedagógicas também são de extrema importância, afinal seremos futuros professores e devemos conhecer o ramo que iremos trabalhar que é a Educação.</p> <p>Destaco a disciplina de Metodologia de Ensino como a disciplina que leva o graduando para a realidade que irá encontrar na sua prática profissional.</p>	<p>Lindsey (Física)</p> <p>James (Física)</p> <p>James</p> <p>João</p> <p>Johanny</p> <p>Isabela (Matemática)</p>
--	--	--	---

	<p>A licenciatura já me mostrou inúmeros pontos que antes eu não conseguia enxergar, como a importância do professor, as dificuldades das escolas públicas, etc. Com o PIBID consigo me colocar no lugar do professor e imaginar como será quando eu estiver naquele lugar exercendo verdadeiramente uma profissão.</p> <p>Sempre pensei da seguinte forma: cada ser humano é capaz de alcançar determinado conhecimento. As teorias vistas em Didática por diversos autores podem sim ser encontradas sem o auxílio ou leitura de seus textos. Porém, o tempo que nos levaria observando, analisando, vivenciando seria tão grande que morreríamos antes. Então, temos esses pensamentos, teorias que nos auxiliam, pois, foram resultados de longas observações, experiências.</p> <p>O PIBID é uma experiência bem significativa pois nos mostra a realidade da escola, assim como o Estágio Supervisionado I, II, III, IV.</p> <p>Como experiência significativa do curso, destaco os trabalhos apresentados para meus colegas como se eles fossem meus alunos, ou seja, trabalho esse que seria uma aula expositiva, pois querendo ou não, ministrarei uma aula para supostos alunos que estão em nível de escolaridade igual ao seu é muito complicado e sem falar que você está sendo avaliado pelo professor "verdadeiro", aquele que é o "dono da sala."</p> <p>A experiência que adquiri no curso é bastante significativa com destaque para o PIBID porque com esse projeto aprendemos como verdadeiramente é uma sala de aula de escola pública. As experiências que posso destacar são várias, mas a que mais me alegrou é a certeza de poder contar com amigos de verdade e poder contar com eles para me ajudar em alguma dificuldade.</p> <p>No PIBID pude ver o quanto a profissão é bonita, meus alunos do PIBID me fizeram ver a profissional que queria me tornar.</p>	<p>Jucelia (Matemática)</p> <p>Luna (Matemática)</p> <p>Anna (Matemática)</p> <p>Dyego (Matemática)</p> <p>Marcelly (Matemática)</p>
--	---	--

	<p>(contradição: ela diz que não quer exercer a profissão, vai mudar de área depois...)</p> <p>Quatro anos se passaram e agora estamos em fase final da nossa árdua e apaixonante jornada, na qual pude aprender muito da disciplina específica, mas internalizei também bastante ensinamentos trazidos pela disciplina de Didática através da queridíssima professora Giovana Albino, que amo de paixão. Com ela desenvolvi em mim o prazer de me tornar aos poucos uma profissional da área da educação, sei que o desafio é grande, mas pretendo encará-los e vencê-los dia após dia, porque foi assim que eu aprendi. Não posso negar, é claro, que o motivo da minha perseverança dentro da profissão atribui-se também ao fato de não querer mais voltar à situação pessoal e financeira que vivia há algum tempo atrás, preciso mudar a minha história, e o farei através da minha mais nova profissão na qual buscarei alcançar vóos ainda mais altos através de um mestrado e porque não um doutorado também, por enquanto é só um sonho, mas lutarei para torná-lo realidade, porque enfim, eu já consegui uma vez e sei que tenho capacidade e força de vontade para correr atrás deste meu mais novo objetivo de vida apesar de algumas dificuldades que me cercam.</p> <p>Cabe salientar que já me acostumei de certa forma a vencer as dificuldades, lembro-me, por exemplo, que no primeiro dia de aula a disciplina trabalhada foi biologia celular, fiquei em pânico, porque não entendia nada que o professor explicava, parece que estava falando em Latim, achava sinceramente que não iria conseguir, no entanto estudei muito e no final tudo acabou dando certo, pois passei com boas notas e as tenho mantidas assim até os dias de hoje.</p> <p>O aprendizado adquirido com a professora Giovana foi fundamental em minha vida acadêmica. Acredito sim que a relação estabelecida entre professor-aluno pode ser um pressuposto para uma aprendizagem mais significativa.</p>	<p>Maria Luiza (Biologia)</p>
		<p>João (Biologia)</p>

<p>João (Biologia)</p>	<p>Ao ingressar aqui (IFRN) me deparei com um novo mundo, estrutura física diferenciada, professores ao menos no papel capacitados e um acolhimento fora do normal. Com o passar do tempo comecei a desenvolver uma relação muito próxima com os professores, principalmente, as do núcleo didático-pedagógico, acredito que assim como eu, elas se sentiam "sozinhas" em meio a tantas pessoas com uma visão voltada a racionalidade técnica do ensino.</p> <p>A cada novo dia de aula a certeza de que eu quero passar a minha vida profissional ensinando espanhol só aumentava, porque apesar das dificuldades dessa carreira percebi nas práticas de estágio e no PIBID que podemos fazer a diferença na vida dos alunos, muitos se encontram desmotivados, pensando em desistir de estudar e é nesse momento que o docente, além de ensinar conteúdos gramaticais, pode ensinar também para esses alunos que a forma de mudar de vida e conseguir um futuro próspero é estudando e correndo atrás de realizar os sonhos. Não foi um professor ou uma disciplina que me fez pensar assim, foram todos eles e todas elas que, aos poucos, introduziram conteúdos dos mais diversos âmbitos a fim de formar professores pensantes e críticos.</p>	<p>Luana (Espanhol)</p>
<p>Milena (Geografia)</p> <p>Kuma-Chan (Geografia)</p>	<p>Minha experiência no curso é bastante proveitosa porque tenho a oportunidade de participar de pesquisas, de projetos que me ajudam a compreender melhor a ação docente.</p> <p>Apreendi com meus mestres muitas geografias, entre elas, aquela da descrição conceitual e humana necessária: trabalhar em equipe, fazer amizades, estabelecer relações de cumplicidade e respeito. Vivi um outro ensino médio na academia. As pessoas nos marcam, professores, colegas, amigos, pessoas alheias que vivamos diariamente. Acho que aprendi muito sobre viver com as pessoas e viver com a geografia, enxergá-los. São esses conhecimentos que me</p>	

<p>EXPECTATIVAS E PROJETOS SOBRE O SER PROFESSOR</p>		<p>levo na minha vida pessoal, como futura professora/pesquisadora/sujeito social.</p> <p>A maior experiência, sem sobre de dúvidas, até o presente momento é o PIBID, ter a possibilidade de ter minha formação teórica associada à experiência prática é algo que possibilita a tomar a decisão se é a profissão que vou seguir.</p> <p>Fui estudante de Administração e durante o curso acabei me decepcionando com a área, por este motivo resolvi mudar de curso. A minha chegada no curso de licenciatura em Física foi uma busca por cálculos.</p> <p>Os motivos que me trouxeram até esse curso foram os seguintes: em 2011 quando ainda estava terminando o ensino médio decidi que faria vestibular para nutrição sempre gostei da área biomédica, infelizmente não passei, então abriam vagas pelo SISU para os cursos de Física, Geografia e Matemática, por me identificar também com a área de ciências resolvi me inscrever para Física, para minha felicidade, fui chamada nas vagas remanescentes.</p> <p>O motivo principal para eu fazer o curso é a área de Exatas, mas entrei na licenciatura porque não consegui um outro curso, no momento, que eu almejava.</p> <p>O motivo que me fez escolher o curso de Física foi o fato de gostar dos cálculos e também por estar próximo do curso que pretendo cursar futuramente. Lecionar sempre foi um desejo, então escolhi o curso na modalidade licenciatura e quero muito atuar na área.</p> <p>Iniciei o curso de licenciatura em Física por gostar da área, compreender os fenômenos e leis que regem o universo e porque queria contribuir com o ensino de uma forma geral, incentivando e instigando novos futuros cientistas.</p>	<p>Jota (Geografia)</p> <p>Harry Potter (Física)</p> <p>Lindsey (Física)</p> <p>James (Física)</p> <p>João (Física)</p> <p>Johanny (Física)</p>
<p>PONTOS DE PARTIDA E CHEGADA AO CURSO: MOTIVAÇÕES</p>			

		<p>Queria fazer outro curso, mas como a concorrência é alta não consegui passar. Então, me inscrevi (através do ENEM) no curso de licenciatura em matemática no IFRN. A lista saiu e não tinha passado, mas poucos dias depois a instituição entrou em contato comigo falando que eu tinha sido aprovada. Fiz a matrícula no curso meio desanimada, mas sabia que poderia ser uma grande oportunidade de concluir uma graduação.</p> <p>Eu ingressei no curso de licenciatura em matemática pelo ENEM. Mas, o curso não seria a minha primeira opção, pois não estavam nos meus planos ser um educador matemático, matemático talvez, porém educador não. Todavia, como eu tive essa oportunidade a agarrei e não me arrependi até então.</p> <p>Cheguei ao curso por um acaso pois gostaria de cursar Química do Petróleo, mas não passei e como havia feito ENEM me inscrevi para o curso apenas pro me inscrever, acabei passando e cursando.</p> <p>Ingressei no curso pelo SISU com a nota do ENEM. Sempre fui encantada com o ato de lecionar e a matemática é uma de todas as disciplinas que gostei na minha época de escola. Na época (2011), passei em dois cursos e Matemática. Escolhi Matemática.</p> <p>Cheguei ao curso por meio do ENEM, como sempre gostei da disciplina, então, a primeira oportunidade que tive, agarrei.</p> <p>Cheguei ao curso com a nota do ENEM e pelo curso ser do IFRN.</p> <p>Sempre tive afinidade com a Matemática, porém, prestei vestibular para Engenharia de Produção, mas não consegui passar. Daí quando estava entrando no cursinho para tentar vestibular para engenharia de novo abriu inscrição para</p>	<p>Isabela (Matemática)</p> <p>Amanda (Matemática)</p> <p>Dona Educação (Matemática)</p> <p>Jucelia (Matemática)</p> <p>Sabrina (Matemática)</p> <p>Abel (Matemática)</p> <p>Luna (Matemática)</p>
--	--	--	--

		<p>Matemática no IFRN então me inscrevi e passei na primeira chamada e desisti de tentar vestibular novamente.</p> <p>Assim que conclui o ensino médio fiz o ENEM e com a nota que obtive coloquei para matemática no IFRN pois era uma área a qual sempre me identifiquei no ensino médio, porém, não era licenciatura que eu queria, mas coloquei porque era da área tecnológica que eu queria estudar. Com a mesma nota tentei Engenharia Civil e também prestei vestibular para Engenharia porém não tive sucesso e fui chamada das três inscrições (SISU UFRN, SISU IFRN, Vestibular) para Matemática IFRN e foi assim que eu entrei e estou até hoje.</p> <p>Sempre tive vontade de fazer esse curso por gostar de Matemática.</p> <p>Cheguei ao curso de Matemática meio sem querer. Fazia faculdade de Pedagogia e tenho uma amiga que sabia que eu sou apaixonado por Matemática e estava sempre atenta ao site da UFRN. Quando ela viu que surgiram vagas para curso superior de matemática me inscreveu logo, depois que saiu o resultado ela pediu para eu ver na página da instituição e, para minha surpresa, estava lá aprovado.</p> <p>Sempre gostei de matemática e vi na licenciatura em matemática uma oportunidade de aprofundar meus conhecimentos na área.</p> <p>Me inscrevi e resolvi aceitar este desafio. Além disso, sempre me identifiquei com a Matemática, apesar de hoje não saber se foi uma escolha certa.</p> <p>O curso de licenciatura em biologia me interessou quando eu estava no segundo ano do ensino médio, pois sempre gostei dos assuntos trabalhados nesta área. Desta forma, ao finalizar</p>	<p>Anna (Matemática)</p> <p>José Alfredo (Matemática)</p> <p>Dyego (Matemática)</p> <p>Marceley (Matemática)</p> <p>Maria (Matemática)</p> <p>Esperança (Biologia)</p>
--	--	--	--

<p>Maria Luiza (Biologia)</p>	<p>o ensino médio, eu realizei a prova do ENEM e me inscrevi somente neste curso. Além de ser uma área que me apaixonei, outro motivo que me levou a escolher este curso foi a proximidade da instituição da minha casa, já que eu não queria me ausentar de casa no momento e, de outra maneira, para cursar biologia ou outro curso que me interessou na época, eu teria que mudar para outro município ou realizar o curso a distância.</p>
	<p>O principal objetivo da minha vida era chegar ao ensino superior, tendo em vista que, não estava satisfeita com o meu trabalho da época que consistia em cuidar da casa e também de dois filhos de uma conhecida que me fazia trabalhar todos os dias por uma carga horária correspondente a doze horas, sob a condição de receber ao final do mês uma quantia simbólica de R\$ 400.</p>
	<p>Sabia que não haveria condições de me manter assim pelo resto da vida e fui em busca de melhorias, sendo assim, cheguei a conclusão que estudar era o melhor a se fazer, então fui em busca do meu sonho.</p>
	<p>No ano de 2010 fiz a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), foram dois dias difíceis, lembro-me que me deu uma enxaqueca horrível, mas no final tudo acabou dando certo e o meu esforço foi recompensado, pois havia feito minha inscrição para o curso de licenciatura plena em Biologia pelo IFRN (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte) e passei.</p>
<p>Laura (Biologia)</p>	<p>Como não tinha internet em casa, fiquei sabendo da notícia através de uma amiga minha que também havia passado pelo mesmo curso, por isso, devo a realização do meu sonho a Deus e também a ela, que se mostrou muito interessada e diariamente verificava a lista de aprovados na expectativa e ver meu nome entre eles, lembro-me que quando recebi a ligação meu coração bateu mais forte e quando ela me deu a tão</p>

	<p>Sendo assim, decidir tentar o vestibular e fiz vários vestibulares, também arrisquei o ENEM e concursos sem ter o mínimo de preparação para isso, enfim tentei muita coisa, como já mencionei não tinha ideia do que queria, por isso, não tinha um foco, e como se diz no popular "sai atirando para todos os lados" e graças a Deus consegui bons resultados, ou seja, passei em alguns cursos, bastava agora escolher. Entre eles fiquei indeciso com dois, um de bacharelado em ciências contábeis que fica na cidade de Mossoró e o outro era a Licenciatura em biologia que está localizada na cidade em que moro. Primeiramente, pensava em ir para Mossoró, pois tinha passado num bom curso, numa universidade pública e levando em consideração que eu não queria ser professor por todo o preconceito que há entre os jovens com a profissão, acontece que passei para ingressar apenas no segundo semestre, resolvi então experimentar a Licenciatura que começaria no primeiro semestre.</p> <p>Nesse período de tempo percebi que tinha entrado para um ótimo curso e não necessariamente precisaria ser professor, e ainda estava em casa, fator esse que pesou na minha decisão de seguir no curso.</p> <p>Cansada de me sentir inútil, fiz o Enem e me escrevi para o curso de licenciatura em biologia, do IFRN, na verdade não tinha muita ideia do que me esperava, só sei que eu queria entrar. Então fiquei na espera ate que fui chamada. Quando entrei me senti perdida, pois fazia muito tempo que não estudava, então pensei o que estou fazendo aqui, por varias vezes pensei em desistir, pois não me via como uma professora, mas pensava na oportunidade que me apareceu.</p> <p>Bem quando eu cursava o ensino médio havia uma disciplina que despertava mais meu interesse do que outras. A disciplina de Biologia conseguia roubar minha atenção especialmente quando o assunto se referia a área humana sobre síndromes,</p>	<p>Abisague (Biologia)</p> <p>Jasmim (Biologia)</p> <p>João (Biologia)</p>
--	---	--

		<p>doenças, especificamente, casos clínicos. E então, quando terminei o ensino médio tentei alguns vestibulares para várias áreas, meu objetivo era cursar o ensino superior e o primeiro curso que eu passei foi Letras, fiz a matrícula e quando estava quase tudo resolvido recebi a notícia que passei na lista de espera do tão sonhado curso de licenciatura em Biologia. Confesso que o nome licenciatura pra mim pouco importou, o que me chamou mais atenção foi a palavra "biologia".</p> <p>Olá, meu nome é João, natural de Natal, no Rio Grande do Norte. Meu pai é policial militar e minha mãe comerciante, legalmente são separados, sempre morei com a minha mãe, entretanto, meu pai sempre me ajudou e manteve contato comigo durante toda a minha vida. Cresci rodeado por professores que contribuíram na minha formação humana, me ensinaram valores, ética, e claro, o conhecimento científico adquirido ao longo do processo histórico da humanidade. Sempre admirei o trabalho desse profissional, além disso, via na educação a única saída para a solução do caos que se encontra nesse país, nada melhor que seguir na área que eu acredito e tanto defendo. Minha relação com a biologia é muito similar, sempre curti as aulas na educação básica, por isso, em meio a tantas aprovações que tive no SISU do ano de 2011, escolhi a Biologia Licenciatura em uma instituição federal.</p> <p>Há alguns anos desenvolvi a vontade de conhecer a cultura dos países próximos ao Brasil e como consequência passei a me interessar por estudar a sua língua: o espanhol. Com isso, e com a vontade de mudar de profissão, optei por iniciar o curso de licenciatura em Espanhol do IFRN. Portanto, esse é o primeiro passo na carreira acadêmica que pretendo trilhar. Quando terminar o curso pretendo não só ingressar no mercado de trabalho, como também fazer uma pós-graduação.</p> <p>Fiz meu ensino médio no IFRN no período de 2007 a 2010 e como era na modalidade integrada ao ensino técnico, escolhi o</p>	<p>María (Espanhol)</p> <p>Adela (Espanhol)</p>
--	--	--	---

		<p>curso de Guia de Turismo. O principal fator que me influenciou na escolha desse curso foi a oportunidade de estudar línguas estrangeiras. Paguei as disciplinas de língua inglesa, língua espanhola e língua francesa. Devido a minha preferência pela língua espanhola e também pelas aulas ministradas no curso por um estagiário da licenciatura de Espanhol do IFRN, prestei o ENEM e tentei a vaga para o curso.</p> <p>Oriunda do interior do estado, de uma época na qual não estudasse no CEFET e depois na UFRN não teria possibilidade de um futuro próspero, esse foi o motivo principal por ter escolhido o antigo CEFET, atual IFRN, para estudar. No ano de 2010 prestei vestibular da UFRN e não logrei êxito, no ano seguinte, no meio do ano, após ter conhecido um pouco a mais a fundo a língua espanhola em um curso preparatório para o vestibular, descobri que no IFRN existiam os cursos de licenciatura, entre elas, espanhol. E resolvi me inscrever para o curso após longas conversas com uma professora da área e um familiar que tinha muita vontade de fazer o curso, porém, não tinha tempo e nesse ano ainda não tinha sido ofertado na modalidade EAD. Fui aprovada, porém, não abandonei o curso preparatório para o vestibular por não saber ainda se a licenciatura em espanhol era a carreira que eu ia querer seguir dali em diante.</p> <p>Entrei no curso através do SISU/ENEM, o motivo foi pela mudança no campo de trabalho, pois, trabalhei nove anos no comércio varejista e estava cansado de tantas frustrações profissionais e optei pela área de educação. Varias foram as tentativas em outras licenciaturas e Geografia foi a que consegui. O curso trouxe a certeza que já estava evidente.</p> <p>Entrei no curso de Geografia por intermédio do ENEM e também por achar que tenho bastante afinidade com a disciplina.</p>	<p>Luana (Espanhol)</p> <p>Raimundo (Geografia)</p> <p>A (Geografia)</p> <p>Milena (Geografia)</p>
--	--	--	--

	<p>Eu havia iniciado um curso de licenciatura em Biologia no IFRN de Macau, mas por motivos superiores resolvi trançá-lo e como precisei me deslocar para Natal iniciei o curso de licenciatura em Geografia no IFRN, campus central.</p> <p>A universidade, para mim, sempre foi um desejo, uma meta. Do ensino fundamental já almejava, por isso tinha colocado o curso de história na cabeça, mas nem de longe conhecia a geografia e obviamente, também, nem a história. Se o mundo fosse ou é um "universo" de possibilidades, na minha concepção, sempre estas possibilidades estavam ligadas a escola. O ensino médio foi um impacto nos dois sentidos: mais expectativas e sonhos e a frustração da realidade. Mas salientando que no contexto social e pessoal foram extremamente instrutivos, fiz façanhas antes inimagináveis. laços, experiências e aprendizagens, além de ter dois excelentes professores de Geografia. Nessa época, quero e queria fazer letras; queria porque não usufruí da chance ou não concretizei essa razão por motivos quaisquer. Quero, pois ainda penso nisso... Então, depois de letras veio geografia. Péra! Mas, antes disso havia conseguido uma vaga integral em outra instituição no curso de pedagogia. Bom, agora, finalmente a geografia. Escolhi sem razão específica, nem ao menos conhecia a geografia em si, aquela que você entende por dentro de uma geografia não ensinada na escola. Já era apaixonada pela escola, acredito por ser um universo que me encaixava e me trazia mais esperança e vivência em relação a sociedade. Como sempre fui e sou encantada por tudo isso, acho que foram aspectos importantes para minha escolha para exercer uma profissão tão inspiradora e difícil.</p> <p>Eu cheguei no meu curso sem um comprometimento cabal. Na realidade, ele não era minha primeira opção na época, mas ao surgir a oportunidade cheguei a conclusão de que valia a tentativa. A instituição é reconhecida e já tinha certo despertar pelas temáticas do curso. Logo que comecei a estudar me apaixonei e vi que a minha pretensão era seguir.</p>	<p>Kuma-Chan (Geografia)</p> <p>Seridó (Geografia)</p> <p>Milton (Geografia)</p>
--	--	--

<p>Fernandes (Geografia)</p>	<p>Cheguei ao curso de geografia licenciatura no IFRN por motivo de minha escolha em querer cursar geografia licenciatura. Como eu queria seguir a carreira da docência o único curso que eu me identificava era o de geografia, logo, fiquei sabendo que o IFRN disponibilizava em seu campo o curso de formação para formar pessoas à docência.</p>	
<p>Incôgnita (Geografia)</p>	<p>Na verdade, não pretendia fazer geografia, fiz minha inscrição só por fazer, passei e resolvi me matricular. Comecei a gostar do curso, mas ser professor é algo que ainda estou tentando me acostumar, pois me sinto inseguro se conseguirei dar conta de vários alunos com temperamentos diversos e tal.</p>	
<p>W. Belo</p>	<p>O curso ao qual frequento atualmente não foi a princípio a primeira opção. Dentro das possibilidades e dos cursos oferecidos pela instituição, este foi o que mais me interessou. Como não obtive êxito na primeira opção e consegui a aprovação neste, me propus a frequentá-lo e a partir de uma aproximação e descobrimento de afinidade, apesar de não total, a concluí-lo.</p>	
<p>Galega (Geografia)</p>	<p>Conheci e tive aula no ensino médio com uma ótima professora na matéria de Geografia, daí por diante e apaixonei pela Geografia. Entrei aqui no IFRN no curso através do ENEM. E quero ser um professor concursado.</p>	
<p>Sêneca (Geografia)</p>	<p>Em minha graduação anterior decidi que queria ser professora, dessa forma, me inscrevi no curso de licenciatura em geografia pelo ENEM.</p>	
<p>Morena (Geografia)</p>	<p>Cheguei ao curso em 2011, por meio da seleção via SISU que me motivou a escolher o curso de geografia pelo IFRN. Eu estava buscando uma maneira de qualificação profissional para me inserir no mundo do trabalho.</p>	

		<p>Cheguei ao curso por meio de eliminação em virtude dos cursos disponíveis no Campus Natal Central, pois tinha que escolher entre Física e Geografia, mas queria na área de educação e por eliminação (por não gostar de cálculos) optei por geografia.</p> <p>Cheguei ao curso de Geografia do IFRN após tentativa de entrada na UFRN por vestibular, não efetivada, e de um ano de curso de enfermagem na UNP com o qual não me identifiquei. Após outra tentativa, ingressei no curso de geografia e acabei gostando.</p> <p>Cheguei a Licenciatura em Geografia após ingressar e cursar os primeiros quatro dias do curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica. Por não ter preferência por esta área, e ter sido chamado para compor o quadro de alunos da Licenciatura, optei por trocar de curso por ter gosto por esta ciência e ter propósitos nela.</p>	<p>Tulipa (Geografia)</p> <p>Jota (Geografia)</p>
	<p>CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE</p>	<p>No decorrer do curso fui descobrindo que realmente tenho "dom" de ministrar aulas, transmitir conhecimentos aos alunos.É uma coisa que eu me sinto bem em fazer.Como professora,me vejo trabalhando e fazendo ao máximo para que os discentes realmente aprendam o que eu estarei tentando ensinar. Tenho grandes expectativas, pois, estou me formando e estudando para ser o melhor possível.</p> <p>Me vejo como uma transmissora e receptora de conhecimentos, assim como também uma formadora de opinião.</p> <p>Não me vejo muito como professora, mas acredito que a prática me trará mais desejo pela profissão.</p>	<p>Isabela (Matemática)</p> <p>Dona Educação (Matemática)</p> <p>Lindsey (Física)</p> <p>Juceila (Matemática)</p>

		<p>Ao término do curso, com certeza pretendo exercer a docência, porém, isso não será obstáculo para que eu sempre amplie o meu conhecimento. Já tive minhas experiências como professora, tanto no PIBID, como no Estágio para Ensino Fundamental e dessas experiências posso me ver como uma professora que quer salvar o mundo sem o cansaço do tempo de serviço, mas ao revés, com a determinação de fazer o melhor de mim na vida de cada aluno.</p> <p>Sim, penso em exercer a profissão, pois gostei da experiência que tive como docente na escola de campo de estágio. Pela experiência que estou tendo como docente, não só me vejo como uma educador, mas como transmissora de conhecimento.</p> <p>Quero exercer porque é uma ótima profissão. Tenho boas expectativas, preciso melhorar a cada dia.</p> <p>Gostaria de exercer a profissão sim porque gostei do curso, mas não pretendo ficar apenas com a graduação. Pretendo ser uma boa professora, não muito cartesiana que tenta entender o aluno e ajudá-lo como posso.</p> <p>É sempre mais fácil falar do outro do que de nós mesmos. Bem, com o PIBID vi que sou uma professora que atrai os alunos para essa disciplina tão "chata" como grande maioria acha. Como docente pretendo atrair do aluno o interesse e despertar o gosto pelo estudo por meio do lúdico que traga consigo a teoria que é e suma importância. Me vejo uma professora tranquila e que saiba levar os alunos na esportiva, sem stress, e brincar sempre em horários em que poderia vir stress.</p> <p>Como me vejo como professor, eu sou paciente e insistente, tenho ótima facilidade em aprender o assunto, só preciso melhorar como se expressar em sala de aula.</p>	<p>Sabrina (Matemática)</p> <p>Abel (Matemática)</p> <p>Luna (Matemática)</p> <p>Anna (Matemática)</p> <p>José Alfredo (Matemática)</p> <p>Dyego (Matemática)</p>
--	--	--	---

		<p>Sim, quero ser professor. Porque me identifico com a profissão e sinto que tenho que compartilhar o que sei e o que aprendi, sendo o mediador do conhecimento para o aluno. Quando terminar quero sim exercer o cargo de docente, porque sei que posso contribuir para a educação do nosso estado e pais e gosto de compartilhar e adquirir novos conhecimentos e quero ensinar para vários alunos o que um dia eu aprendi. Me vejo como um professor comprometido com o saber, com idéia utópica de que posso mudar a realidade da educação brasileira, mas minha parte irei fazer. Minhas expectativas são as melhores possíveis e tentarei mudar a realidade de alguns alunos com respeito a matemática. No momento, eu me vejo um professor que tem muito a amadurecer e aprender. Espero que no final do curso, quando receber o meu tão sonhado diploma, possa dizer: "estou preparado para trabalhar, agora vou estudar e buscar o meu futuro."Minhas expectativas para o meu futuro como professor são as melhores possíveis, mas sei que na vão ser nada fácil.</p> <p>Confesso que apesar das inúmeras críticas atribuídas ao tradicionalismo, este, não estará completamente fora das minhas práticas, no entanto, buscarei adaptá-lo para uma forma mais dialogada, pois aprendi a importância da participação do aluno durante as aulas para uma maior aprendizagem que também se estende ao professor que está naquele ambiente para ensinar, mas também para aprender.</p> <p>Sendo assim, buscarei ser uma professora amiga dos meus alunos, mas não abrirei mão do devido respeito para comigo e total atenção dos discentes no momento das aulas, pois buscarei fazer deles cidadãos capacitados, por exemplo, para encerrar os desafios impostos pela vida, como o ingresso em uma graduação, e disputa por uma vaga nos concursos públicos, isto porque, como a professora Giovana, eu também acreditarei na capacidade de todos os meus alunos e apostarei no sucesso deles até o fim.</p>	<p>Maria Luiza (Biologia)</p> <p>Laura (Biologia)</p>
--	--	--	---

		<p>Me enxergo como uma futura profissional que a cada dia do exercício da profissão se recree, se renove sempre tendo como foco que tipo de aluno desejo formar, que tipo de cidadão almejo quando este estiver fora os muros da escola. Contudo, a minha identidade docente é um agregado de valores que permeiam os preceitos difundidos pela Didática em conjunto com os fundamentos promovidos pela Biologia.</p> <p>No início do curso, a parte da licenciatura não me interessava, contudo, ao ter o conhecimento com as matérias de Didáticas, Metodologia do ensino e entre outras, tronou-se mais fácil para mim. E com certeza, gostaria sim de lecionar em sala de aula. Minha visão em relação ao ser professor, é que ele tem um papel fundamental, por que não dizer crucial na formação da sociedade e do cidadão. As minhas expectativas são as das melhores, quero fazer parte de um quadro de professores que fazem jus a sua profissão, que ela seja valorizada e que venhamos fazer diferença na história da educação onde estamos inseridos.</p> <p>Sim, quero exercer a profissão, hoje já consigo me ver como uma professora e estou ansiosa para esse dia chegar. Vejo-me como alguém que terá a oportunidade de ensinar e também aprender.</p> <p>No decorrer do curso, fui aprendendo as maravilhas do que é ensinar, então quando eu me formar vestirei a camisa do ser professor e colocarei em prática tudo o que eu aprendi e, conseqüentemente, darei continuidade nos estudos, quero servir de espelho para meus alunos. E assim como uma professora despertou meu interesse pela disciplina que ela lecionava, eu também quero que meus futuros alunos se sintam estimulados. E embora minhas estratégias sejam válidas, eu aprendi que não posso salvar o mundo com um quadro e um giz na mão, mas eu não ajudarei a acabar e enquanto eu tiver</p>	<p>Grazy (Biologia)</p> <p>Abisague (Biologia)</p> <p>Jasmin (biologia)</p>
--	--	---	---

	<p>forças, irei contribuir com a Educação. À didática eu devo essa força de vontade, obrigada!</p> <p>Acredito que esse conjunto de fatores (elencados em outros itens da narrativa de João) pode contribuir para que eu seja um profissional professor.</p> <p>No início, pensava somente nas vantagens da carreira, mas hoje, com a formação quase completa me encanta a ideia de estar em sala de aula e em dividir com os alunos um pouco dessa rica língua. Sei que o caminho é difícil e que as disciplinas de língua são pouco valorizadas, mas creio que as coisas podem mudar.</p> <p>Ao término do curso, pretendo continuar na profissão de professora e poder ensinar e aprender junto com os meus alunos sobre importantes questões que se podem e devem ser trabalhadas junto com o idioma.</p> <p>“como você se vê como professora?” Essa é uma pergunta extremamente difícil de responder devido ao grau de complexidade ao fazermos autocrítica, tentando ser o mais imparcial possível, me vejo como uma professora que busca o tempo todo estar inovando, seja na metodologia, nos conteúdos ou nos exercícios, pois não há nada mais chato do que ter que agüentar um professor que usa sempre a mesma metodologia, os mesmos instrumentos, os conteúdos e os exercícios iguais a todos as outras aulas.</p> <p>Sim, quero exercer. Porque no exercício da profissão de docente realizará um sonho que descobri ao ingressar no instituto, ser professor transcende muito além de uma</p>	<p>João (Biologia)</p> <p>Maria (Espanhol)</p> <p>Adela (Espanhol)</p> <p>Luana (Espanhol)</p>
--	--	--

	<p>rotulagem de profissão. Me vejo como um ator importante, influenciador e formador de opinião na sociedade moderna.</p> <p>Pretendo exercer a profissão.</p> <p>Penso em exercer a profissão sim porque me identifico com a profissão e tenho consciência da importância da educação na minha vida e também na vida dos meus futuros alunos. Me vejo como uma educadora em constante aprendizado e que vou procurar buscar a pesquisa na minha profissão. Espero que eu consiga avançar para o mestrado e doutorado.</p> <p>Me vejo enquanto aluna-professora sempre. Estou repleta de perspectivas e aberta a possibilidades, foi assim que a docência e a geografia chegaram até a mim.</p> <p>Claro que gostaria de exercer a profissão. A profissão vem ganhando melhorias, possui estabilidade financeira, uma jornada de trabalho razoável, mas o fator fundamental para mim é o retorno da educação. Ver, acompanhar e contribuir no crescimento das pessoas é algo que reanima e faz superar qualquer intempérie. Eu me vejo como professor realizado. Minhas expectativas são de que na área de educação nada é fácil, mas que a luta é a garantia de um bom retorno.</p> <p>Quero exercer a profissão sim. Quando me inscrevi no site para poder concorrer ao curso de geografia licenciatura já tinha a pretensão de ao término do curso exercer a profissão de professor. Essa escolha se dá por dois motivos: um, seria a minha desconfiança em passar em um outro curso de formação, o outro, pelo fato de o espaço escolar me encantar e por contribuir no processo educacional do meu país. Acho uma pergunta tão difícil de responder sobre como me vejo como professor. Agora, espero conseguir trabalhar o que aprendi e estou aprendendo ainda. Mas considero avançar no comportamento docente.</p>	<p>Raimundo (Geografia)</p> <p>A (Geografia)</p> <p>Milena (Geografia)</p> <p>Kuma-Chan (Geografia)</p> <p>Seridó (Geografia)</p> <p>Milton (Geografia)</p>
--	---	---

<p>W. Belo (Geografia)</p> <p>Gallega (Geografia)</p> <p>Sêneca (Geografia)</p> <p>Morena (Geografia)</p> <p>Tulipa (Geografia)</p>	<p>Com certeza irei exercer a profissão docente, para me sentir realizado em fazer o que eu gosto e vou procurar de alguma forma ajudar na evolução do ensino público. Me vejo como um professor preparado teoricamente e sei que vou enfrentar muitos obstáculos pela frente.</p> <p>Claro que quero exercer a profissão docente. É o que quero ser como profissional. Serei um professor voltado a aprendizagem do aluno, levando em consideração a sua experiência de mundo para adotar o método correto de ensino e adequá-los é essencial na formação de professores.</p> <p>Sim, pretendo exercer a docência, pois creio ser a minha vocação. Gosto de esta na presença de pessoas, de ensinar, de trocar experiências e compartilhar o conhecimento. Me vejo como alguém que compartilha conhecimentos, que promove debates de idéias, etc. minhas expectativas são as de que eu seja um bom professor, que possa transmitir valores, conhecimentos, cultura.</p> <p>Pretendo exercer a profissão por não me identificar com a área de Exatas e acreditar que por meio do conhecimento crítico poderemos fazer algo para mudar. Eu me vejo com uma sonhadora que espera mudar alguma coisa por meio do conhecimento, mas tenho os pés no chão, pois sei eu não dependo só de mim, tem todo um sistema que converge para o contrário. Tenho a pretensão de ensinar no nível superior e pretendo dar continuidade a meus estudos.</p> <p>Ao terminar o curso pretendo seguir a carreira docente porque me sinto desafiada pelos problemas da educação no nosso país. Por meu déficit de conteúdo na minha vida escolar, baseada na falta de professores na escola e pela experiência no PIBID. Como professora me vejo esperançosa de representar alguma mudança, mesmo que pequena, na educação. E espero alcançar esse objetivo e talvez ter o</p>
---	---

		<p>privilegio de ser lembrada pelos meus alunos assim como lembro de muitos professores que me inspiraram.</p> <p>Gostaria de exercer a profissão sim, porém a dificuldade de executar um bom trabalho esbarra na dependência da ação do conjunto dos agentes que compõe a escola. É uma profissão magnífica, por servir a sociedade como um todo e proporcionar a evolução conceitual e existencial para uma melhor organização e igualdade de oportunidades. Vejo em mim um professor regular, pois não consigo ter a iniciativa para "dominar" os alunos para terem o comportamento que eu quero e por achar que esse comportamento não deve partir de mim eu não tomo a liderança. Mas tenho sempre as melhores expectativas, até utópicas, fazer meu trabalho sentir-se orgulhoso dos alunos com que trabalho. Espero conseguir, na medida do possível, contribuir para a independência no modo de pensar e conseguir ampliar a campo empírico dos deles.</p>	<p>Jota (Geografia)</p>
<p>O DESEJAR E O NÃO DESEJAR SER PROFESSOR – O QUE FICA NO CAIS</p> <p>APESAR DE... O NÃO SER PROFESSOR/DO NÃO "DESEJAR" SER – ausência do desejo, o não querer ser (o campo, o terreno da negação, dúvida???)</p> <p>Distanciamentos, não pertencimento</p>		<p>Já estou cursando o quinto período e apesar de gostar muito do curso ainda não tenho certeza se desejo seguir a carreira docente</p> <p>Não penso em exercer a profissão, pois, sinto não ter tanta habilidade em me dar com o público, gostaria de seguir a carreira que eu havia planejado anteriormente: ser engenheira química</p> <p>Sobre exercer a profissão, em algumas experiências vividas através do PIBID, eu poderia dizer que não, portanto, a realidade que presenciei e o desgosto pela matemática, tudo isso me faz ter um certo gosto de querer atuar para levar a esses alunos uma estratégia de ensino diferente do que a aula tradicional. Sei também que o salário não é o dos melhores</p>	<p>Lindsey (Física)</p> <p>Amanda (Matemática)</p> <p>Anna (Matemática)</p>

		<p>porem acredito que cabe ao professor se especializar para assim poder também querer mais.</p> <p>Exercer a profissão nunca foi meu objetivo, mas já tive a oportunidade de lecionar e gostei da experiência. Eu não me vejo como professora, pretendo fazer outra graduação.</p> <p>A princípio, não pretendo exercer a profissão, pelo fato de não me identificar. Por enquanto, não tenho expectativas, mesmo querendo ajudar ao próximo para uma boa educação.</p> <p>Como o que mais me atraiu no curso foi trabalhar com a biologia, tive um pouco de dificuldade em me envolver e me interessar com as disciplinas pedagógicas próprias de uma licenciatura, de forma que, no decorrer do curso estou em um dilema interno em relação a exercer ou não a profissão docente, sendo que atualmente a minha posição em relação ao assunto é de que pretendo atuar como professora de biologia, porém, paralelamente irei iniciar outro curso superior voltado para a área de saúde a fim de futuramente ter outra opção além da profissão docente. Por fim, como dito anteriormente, a profissão docente para mim atualmente é uma possibilidade, e eu sinto de verdade a vontade de fazer algo diferente do que eu vivi quando era aluna na educação básica. Eu gostaria de fazer os alunos gostarem da biologia assim como eu gosto; de transformar as aulas em momentos de construção de conhecimento, não somente de absorção de conteúdos; de realizar aulas dinâmicas, estimulantes e interessantes, de forma que os discentes realmente tenham o interesse em estar na aula e não considerem como algo obrigatório. Mas, também vejo a realidade das escolas e tenho receio de não concretizar estes meus desejos e com isso ficar desestimulada e insatisfeita com esta profissão. Devido a essa insegurança, eu tenho que ter outra opção para seguir em frente.</p> <p>Ao longo do meu processo de formação docente a possibilidade de exercer a profissão passou a existir na minha cabeça, não</p>	<p>Marcelly (Matemática)</p> <p>Maria (Matemática)</p> <p>Esperança (Biologia)</p> <p>Luiz Matheus (Biologia)</p>
--	--	--	---

		<p>tenho condições de dizer agora, que com certeza irei ser professor, no entanto, posso dizer que, ao menos, essa experiência quero adquirir.</p> <p>Fico na dúvida se serei professor ou não, apesar que ate tinha vontade de ser.</p> <p>Ainda não tenho certeza quanto a profissão docente, ao exercício da mesma, visto que ainda não tenho certeza se é o que eu realmente quero, e a realidade, em termos estrutural e salarial, da profissão docente. Acredito que caso alcance patamares mais altos como mestrado, doutorado e aprovação em algum concurso para professor da universidade ou instituto federal, sim. Caso contrário acho difícil. (Mas ela se vê também com clareza –contradição/dúvida – meu pensamento) Eu me vejo uma professora preocupada em educar e ensinar através de métodos dinâmicos e inovadores. Uma professora que busca uma interação com o aluno e toda a comunidade escolar. As minhas expectativas são positivas, acredito que a educação está em um caminho para uma mudança positiva.</p>	<p>Fernandes (Geografia)</p> <p>Incógnita (Geografia)</p>
--	--	---	---

Apêndice 6 – Categoria 1 - Narrativas e unidades de sentido

SER PROFESSOR (CATEGORIA CENTRAL – EIXO)

CATEGORIA 1

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	TRECHO DA NARRATIVA	AUTOR/CURSO
1. SENTIDOS DA DIDÁTICA	1.1 Conhecimentos Teóricos e Científicos	Em didática aprendi a selecionar métodos para utilizar na minha profissão... Uma autora que acho muito válida e que me ensinou muito na disciplina é a Ilma Passos Veiga.	Isabela (Matemática)
		Aprendi também algumas teorias como libertadoras, tradicional, histórico-crítica, construtivista e etc.	Amanda (Matemática)
		É uma disciplina importante, pois nos fundamenta teoricamente quanto ao que poderemos seguir, aprendemos as teorias e metodologias.	Luna (Matemática)
		Didática foi uma disciplina bem trabalhada com textos e seminários onde se falava sobre teorias de autores muito importantes como Paulo Freire, Piaget e demais. Didática contribui bastante pelo fato de resgatar teorias de aulas e metodologia de como eles pensavam antigamente.	José (Matemática)
		Com Didática aprendi planos de aula, Piaget, Vygotsky, postura em sala de aula.	Anna (Matemática)
		Me identifiquei muito com o autor Paulo Freire, é uma inspiração, trabalhos bem desenvolvidos e com resultados excelentes.	Maria (Matemática)
		Conhecimentos, teorias, metodologia e conceitos que fazem a compreender a importância dessa disciplina para minha formação foi saber que o professor bem formado tem que ter bastante didática.	Milton (Geografia)
Aprendi como me portar em sala de aula e o trato com outros alunos também considero importante e os conceitos que tinha	Dyego (Matemática)		

	<p>de algumas coisas foram confirmados ou esclarecidos com novas definições e o melhoramento delas.</p> <p>Destaco o autor Paulo Freire pois foi um grande propulsor da pedagogia para jovens e adultos que considero uma grande contribuição para a educação. A disciplina didática é fundamental porque traz uma associação consistente da teoria com a realidade.</p> <p>Na busca de entender as técnicas didáticas é necessário estudar a literatura dos autores, como por exemplo, Paulo Freire, Libâneo, Ilma Veiga, entre outros que nos ajudam a compreender o melhor como funciona o processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Questões como a educação bancária de Paulo Freire ou as diferentes correntes pedagógicas e a da história da educação no Brasil me fizeram refletir sobre o ensino. (Adela, Curso de Espanhol)</p>	<p>Milena (Geografia)</p> <p>(Luiz Matheus, Biologia)</p>
<p>1.2 Métodos técnicos específicos</p>	<p>Destaco a didática das técnicas de ensino, plano de aula, projeto político-pedagógico.</p> <p>Para mim, a melhor maneira de aprender é fazer um plano de aula. Foi muito bom para a minha função e importância no planejamento das aulas para qual quer profissão. Uma disciplina de vestibular muito</p>	<p>Abel (Matemática)</p> <p>Maria (Espanhol)</p>

		<p> bem pensada e organizada para ser cordo com os objetivos que se pretende alcançar. </p> <p> Aprendi a utilizar-se em todos os cursos e proprios para cada disciplina. Principalmente, de us de estacaria que aprendi a elaborar um plano de aula, como a relação de professor-aluno... </p> <p> Didática é uma disciplina que ensina os conhecimentos como deve preparar uma aula, qual o melhor formato de preparar o material e o considero extremamente importante, e é preciso planejar, organizar e preparar. </p> <p> Aqui estacaria uma das aprendizagens com que vou estar sempre em contato que é a elaboração dos planos de aulas e a interação com o professor e o aluno. </p> <p> É um conjunto de planejar, dirigir e controlar os resultados de um plano de aula e a avaliação dos resultados de um plano de aula. </p> <p> Além de aprender a administrar uma aula vou aprender a organizar a aula tanto para a prática quanto para a teórica. </p> <p> O processo de ensino-aprendizagem, desde a metodologia até o conteúdo, integrado, debate, oficinas, tudo isso já conhecia anteriormente, agora sei como utilizá-lo em um contexto de finalidade. A elaboração do plano de aula é um trabalho de importância e ter uma direção é o mesmo em ensinar uma aula. </p> <p> O que é o plano de aula? O professor deve ter um plano de aula "desgastado" elaborado no plano de aula. Com a ajuda da disciplina de Didática aprendi a elaborar o meu plano de aula norteado pelo plano de aula e a seguir a orientação do professor. </p>	<p> Amanda (Matemática) </p> <p> Isabela (Matemática) </p> <p> Sabrina (Matemática) </p> <p> Luma (Matemática) </p> <p> Anna (Matemática) </p> <p> Marcey (Matemática) </p> <p> Dyego (Matemática) </p>
--	--	--	---

	<p>1.3 Conhecimentos Profissionais (da profissionalização)</p>	
<p>salas de aula. O que aprendi a didática foi que é preciso fazer um plano de aula e identificar o conteúdo. Na didática temos a oportunidade de aprendermos a planejar e buscar flexão e como podemos proceder no processo de ensino-aprendizagem. Na verdade minha visão do ensino mudou com a disciplina de didática porque nos ensinaram meios que possibilitam a aprendizagem do aluno. Acredito que a didática foi importante para entender como organizar uma aula. Sendo a didática uma disciplina que trata da técnica de ensino e de como usar ferramentas na hora de ensinar, vejo-a como indispensável na formação docente. A didática segue conceitos norteadores de organização de metodologias no ensino-aprendizagem, dos envolvidos no processo de Educação. Aprendi a fazer o plano de aula. (Raimundo, curso de Geografia)</p> <p>Planejamento de aula é um conhecimento para a vida do professor essencial. Aprendi várias metodologias, como uma aula prática de laboratório simples e de baixo custo. (Crazy, Curso de Biologia)</p>	<p>Fernandes (Geografia)</p> <p>Abisague (Biologia)</p> <p>Johanny, curso de Física)</p> <p>Raimundo, Geografia</p> <p>Crazy (Biologia)</p>	
	<p>Didática é o conhecimento da ciência da educação e da prática do professor. Além das disciplinas de Matemática, a didática é a metodologia de ensino que mostramos como devemos agir quando somos atuando no cargo de professora. (Isabela, Matemática)</p>	<p>Isabela (Matemática)</p>

		<p>A didática nos promoveu uma compreensão do que é ensinar, das fundamentações, dos de uma orientação em nosso caminho que começamos a seguir. Sim, a didática é importante, pois através dela teremos condições para entender o mais que os alunos nos oferecem.</p> <p>Acredito que um bom professor tem que ter boas metodologias.</p> <p>Aprendemos a importância de participarmos do projeto político pedagógico da escola.</p> <p>O que está como significativo no curso foi o contato com o salário-bola. Foi muito importante para mim, uma vez que pude sentir a prática de como é de fato um professor, mas tive contato também com as dificuldades dessa profissão.</p>	<p>Marcelly (Matemática)</p> <p>Milton (Geografia)</p> <p>Fernandes (Geografia)</p> <p>Morena (Geografia)</p>
<p>1.4 Construção da identidade profissional</p>	<p>Eu considero essa disciplina importante, pois ela ajudou na formação de um bom professor.</p> <p>O ser professor foi o que estacado por todos os tutores e bordados em didática, como conceito primordial para o exercício da docência.</p> <p>A didática é considerada uma das disciplinas importantes, pois ajudou na formação de um docente.</p> <p>É uma disciplina que nos ajudou a preparar o futuro docente e a organizar o trabalho didático em sala de aula.</p> <p>É muito importante para ser um professor, não é leve, não é conceitual, é um trabalho didático em metodologia que o professor precisa exercer com amor pelo que faz, isso é a minha professora.</p>	<p>Amanda (Matemática)</p> <p>Jucélia (Matemática)</p> <p>Sabrina (Matemática)</p> <p>Abel (Matemática)</p> <p>José (Matemática)</p> <p>Alfredo</p>	

		<p> A disciplina de Didática vai ensinar os poucos que não mostram postura de um professor que não possam se construir nossa identidade profissional. </p> <p> Didática é disciplina fundamental para o professor. </p> <p> Considero a didática, quando bem articulada, um meio na formação do futuro docente, se comprometer-se, pois é necessário o curso de licenciatura formar bem o futuro profissional para que o currículo escolar seja relevante para os alunos. </p> <p> O que está ocorrendo com a identidade do docente é o mesmo que a pesquisadora, voltada ao comércio, mercado e trabalho, mas na formação de uma identidade com o professor inerente à autonomia que permeia todo o processo de ensino-aprendizagem e da educação. (Professor mediador e conhecimentos). </p> <p> A minha identidade docente é um agregado de valores que permeiam os preceitos e fundamentos da didática em conjunto com os fundamentos promovidos pela biologia. </p> <p> Questões como educação bancária de Paulo Freire e as diferentes correntes pedagógicas da história da educação nos fizeram refletir sobre o ensino que tive no longo da vida, sobre os professores que tive e sobre o professor que quero ser. </p>	Marcelly (Matemática) Maria (Matemática) Milton (Geografia) Raimundo (Geografia) Laura (Biologia) Adela (Espanhol) Amanda (Matemática)
1.5 Interface da didática com outras disciplinas do curso (foco para outra categoria)		Considero todas as disciplinas do curso importantes, entretanto esta disciplina de didática como crucial, pois é o curso e o modo de trabalho de professores de matemática.	Amanda (Matemática)

	<p> é há penas em matemáticos. A credito que, juntamente, com a disciplina de didática, há outras disciplinas que contribuem para a formação de um bom docente com o psicologia da educação e a educação inclusiva. </p> <p> Outra disciplina com grande contribuição é o estágio supervisionado, principalmente no terceiro e quarto semestres onde o locamos em prática o que prendemos na didática, pois, estamos em regência. </p> <p> Além das disciplinas de matemática, a didática e a etodologia de ensino mostram como devemos agir quando formos atuando no cargo de professor. </p> <p> A disciplina de didática é formada para o exercício da docência, ou seja, é a sensação de como é o proceder em sala de aula. As tarefas específicas são o conteúdo propriamente dito da matemática que, com o auxílio da didática, é explana e esses conteúdos é formado que os alunos possam aprender. </p> <p> Tendo o como princípio essas disciplinas, a didática de Biologia e de celular, é a paz de entrar e sempre har o jogo que o curso promove que é o envolver os alunos da biologia na educação e a formação interdisciplinar para a atuação da matemática na aula. Ambas, de maneira geral, serviram o modelo de plano de minha visão de quanto a tutara o professor. </p> <p> Para mim há o existente disciplina mais ou menos importante de des disciplinas específicas como o língua e spanhol de le VI, entre outras, de as ligadas à educação como a Didática e Fundamentos de História e Sociologia da Educação, entre outras, e das que são necessárias para a formação de docentes críticos, capazes de formar o discente em crítico quanto. </p>	<p> Educação </p> <p> Dona (Matemática) </p> <p> Isabela (Matemática) </p> <p> Dyego (Matemática) </p> <p> Laura (Biologia) </p> <p> Luana (espanhol) </p>
--	---	--

	<p>1.6) As próprias especificas</p>	<p>Para mim, a didática tem o objetivo de ensinar.</p> <p>Aprender que em qualquer hora é possível administrar uma aula e apenas transmitir conhecimentos que ser professor não é o melhor dentro da sala de aula.</p> <p>Didática é um termo muito amplo. Vai desde a formação do professor até a sala de aula e todos os pontos em que os alunos.</p> <p>Vejo a didática muito importante pelo fato de meu ponto de vista quem vai para a realidade tecnológica e a finalidade da leitura e textos. Hoje aprendi muito com essa disciplina, mas formatar o professor e trabalhar quebrar essa barreira.</p> <p>Acredito que seja de suma importância a didática em nossa estrutura curricular.</p> <p>Didática que tem base para qualquer curso de licenciatura.</p> <p>Embora as minhas estratégias sejam boas, não aprendi que não posso salvar o mundo com um quadro em um dia, mas sim ajudar e acabar com o quanto que tive forças, que contribuí com a educação. A didática tem esse poder de vontade, obrigada!</p>	<p>Amanda (Matemática)</p> <p>Isabela (Matemática)</p> <p>Luna (Matemática)</p> <p>João Alfredo (Matemática)</p> <p>Anna (Matemática)</p> <p>Maria (Matemática)</p> <p>Jasmin (biologia)</p>
--	-------------------------------------	--	--

Apêndice 7 – Categoria 2 - Narrativas e unidades de sentido

SER PROFESSOR CATEGORIA CENTRAL - XIXO ANO - ANTECATEGORIA

CATEGORIA

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	TRECHO DA NARRATIVA	AUTOR/CURSO
<p>2. DIDÁTICA</p> <p>FORMAÇÃO INICIAL</p> <p>CONTRIBUTOS CURRICULARES</p> <p>EXTRACURRICULARES</p>	<p>2.1. Articulação curricular</p>	<p>Para mim, não existe disciplina mais importante do que a mesma, mas sim o peso, mas trazem o maior contributo para a formação de um profissional de outra área de formação específica da licenciatura escolhida.</p> <p>O curso de Matemática, licenciatura, é o mais completo de disciplinas que considero essenciais para a minha formação de docente.</p> <p>Muitos questionam o licenciando em matemática quanto ao quanto preferencialmente as disciplinas que usa sempre respondem em uma frase à praxe, mas das Exatas ou da área específicas, denominam. Porém, eu considero todas com o mesmo nível de importância, pois sou estudante de Matemática para a administração de aula de matemática.</p> <p>Como não é significativo o número de disciplinas pedagógicas com as Exatas. Destacar qual a disciplina seria mais importante, isso só que vale o ponto de vista de cada um, pois, para o professor, é o que pretende exercer todas as disciplinas importantes.</p> <p>As disciplinas da realidade matemática são importantes para que possamos aprender a matemática formal, mais importante que os outros no ensino básico de pedagogia, nos cursos de licenciatura, não se trata de como os futuros docentes, que queiram fazer o mesmo poderemos fazer.</p> <p>As disciplinas que eu mais acho importantes são todas de Matemática, didática, porque eu me sinto mais confortável com elas, e sou um bom professor, bem qualificado. Todas estas disciplinas são fundamentais importantes para a minha formação de docente em Matemática, pois sou professor.</p>	<p>Donatiana (Matemática)</p> <p>Jucélia (Matemática)</p> <p>Sabrina (Matemática)</p> <p>Luna (Matemática)</p> <p>Dyego (Matemática)</p>

	<p> Todas as disciplinas são importantes, mas a mais que não é adiantar a matéria em aula é o conteúdo que não é ministrado. </p> <p> Experiências como as vividas com as matérias didático-pedagógicas se fizeram fundamentais nesse processo de construção pré-docente, mas não só nelas, as disciplinas específicas da Biologia também se fizeram e se fazem pertinentes, a mais que para o professor não basta possuir estratégias magníficas, nem uma prática inventada por tendências teóricas, os gigantes pensadores da educação e não houver uma compreensão significativa de todas as especificidades biológicas. </p> <p> No curso, as experiências que esticaria são as aulas de campo e as aulas práticas de laboratório, essas marcaram muito em minha formação e contribuíram significativamente para meu aprendizado. </p> <p> As disciplinas que tive são a chave para o sucesso, principalmente, as disciplinas de um pedagogo que em ensinar aprendem e os grandes filósofos da educação. </p> <p> A grade curricular do nosso curso é muito rica. Consegue abarcar disciplinas específicas com o núcleo didático-pedagógico e o núcleo de conteúdos que quisimos para a nossa formação. Não conseguimos apontar uma disciplina mais específica com o melhor, acredito que há uma grade de conhecimentos que nos vão dando suporte. E cada nova disciplina vamos aprendendo coisas novas, somando-as ao conhecimento adquirido. </p> <p> As disciplinas ajudam na construção de idéias revolucionárias, na base metodológica e aperfeiçoamento de técnicas pedagógicas. </p>
	<p> Marcelly (Matemática) </p> <p> Laura (Biologia) </p> <p> Grazzy (Biologia) </p> <p> Jasmim (Biologia) </p> <p> Maria (Espanhol) </p> <p> Raimundo (Geografia) </p>

<p>Não é crédito que há hierarquia das disciplinas, mas sim o vínculo que a geografia tem com a humanidade para a compreensão do homem.</p> <p>Considero as disciplinas específicas do curso importantes, no caso, as das áreas humanas. Sem esquecer as disciplinas que são excepcionais para a formação.</p> <p>Na minha opinião, todas as disciplinas são importantes fundamentais para a nossa formação, cada disciplina possui um papel específico e faz relações com esses conhecimentos.</p> <p>Todas as disciplinas são importantes, cada uma traz um conhecimento novo, uma aprendizagem.</p> <p>Considero que todas as disciplinas nos fundamentam em determinados aspectos de conteúdo que vamos aplicar, seja no modo de abordar.</p> <p>Além das disciplinas de matemática, a didática e metodologia de ensino nos mostram como devemos agir quando somos atuantes no cargo de professora.</p> <p>Todas as disciplinas são importantes, nem tem como identificar só uma, pois, uma ou outra nunca se sabe tudo, pois tudo é aprendendo mais coisa.</p> <p>Esses são grandes desafios que licenciantes de educação como unir a teoria (conhecimentos da educação) com a prática?</p>	<p>Seridó (Geografia)</p> <p>Milton (Geografia)</p> <p>Fernandes (Geografia)</p> <p>Galega (Geografia)</p> <p>Jucélia (Matemática)</p> <p>Isabela (Matemática)</p> <p>José (Matemática)</p> <p>Alfredo</p> <p>Laura (Biologia)</p> <p>Grazy (Biologia)</p>
--	--

<p>Várias disciplinas que nos ensinam a reconhecermos mostramos como o mais vertido a ciência de construir o conhecimento de um lado e os outros os alunos.</p> <p>Somando o conhecimento adquirido em todas as disciplinas, creio que eu posso ser um professor mais competente que eu levava em consideração vários aspectos importantes e necessários ao ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.</p> <p>Para mim não existe disciplina mais ou menos importante, desde as disciplinas específicas como o idioma espanhol até a VI, dentre outras, pelas ligadas à educação como Didática, Fundamentos históricos e sociopolíticos da educação, dentre outras. Todas são necessárias para formar docentes críticos, capazes de formar discentes críticos quanto à repetição cat. 1).</p> <p>As disciplinas que eu me identifiquei são o GEB, a organização e gestão da educação do Brasil, a Geografia política, Didática e climatologia. A contribuição do autor que recebi de diversos sobre o conhecimento que eu tenho em fazer uma análise bem ampla e consistente para a minha profissão e vida acadêmica.</p> <p>Para mim, todas as disciplinas têm sua importância na formação profissional humana, privilegiar uma seria a tirar os demais.</p> <p>Todas as disciplinas tiveram sua contribuição para a formação da minha bagagem acadêmica, mas as disciplinas ligadas ao idioma, ao cotidiano, tiveram um papel importante, pois são coisas que não são mais coisas, tudo o que é lido, enxergado que é a Geografia que nos observa.</p> <p>Considero que todas as disciplinas da grade do curso são importantes, é o que acontece que se assimilamos o conteúdo de</p>	<p>Maria (Espanhol)</p> <p>Luana (Espanhol)</p> <p>Milena (Geografia)</p> <p>Sêneca (Geografia)</p> <p>Morena (Geografia)</p> <p>Tuipa (Geografia)</p>
---	--

		<p>básica do ensino superior também tem problemas. Então, algumas vezes, algumas disciplinas deixaram de ser, de modo que meuus colegas sentiamos que o objetivo não foi alcançado. Mas muitas outras trouxeram um riquíssimo conhecimento como SIG, climatologia, geomorfologia, GEB, história econômica geral, Brasil, etc. para citar algumas.</p> <p>Não considero nenhuma disciplina mais importante que outra, todas montam um conjunto cíclico que depende dos requisitos para o desenvolvimento do homem urbano. A contribuição das disciplinas de Geografia é quantitativa de informações que torna cada vez mais humanizados. Essas disciplinas são a formação de nossos estudantes. Não colocamos a disseminação dessas informações e provocar a possível humanização dos nossos estudantes. Não colocamos uma aula ou duas no patamar de importante, mas sim todas as disciplinas da realidade da educação que formalmente o professor, desde Fundamentos Políticos e Filosóficos da Educação até a Educação Inclusiva.</p> <p>Posso dizer que todas as disciplinas do curso são importantes, primeiro porque as disciplinas específicas serão suas ferramentas de trabalho, por outro lado as disciplinas pedagógicas também são de extrema importância, afinal seremos tutores, professores, e eventos que nos ajudam a iremos trabalhar que é a educação.</p>	<p>Jota (Geografia)</p> <p>João (Física)</p>
<p>2.2 Disciplinas específicas do curso</p>		<p>As disciplinas que considero mais importantes são Metodologia do Trabalho Científico, Estágios, Primeira contribuição para a elaboração de trabalhos acadêmicos, segunda aula de experiência prática docente.</p> <p>Como estou em um curso de licenciatura, destaco a importância do estágio, pois é a pena na prática de nossos abere</p>	<p>Lindsey (Física)</p> <p>Dona (Matemática)</p> <p>Educação</p>

		<p>o que ensinamos, percebemos que a aprendizagem é transmitida e o conhecimento.</p> <p>Como mais significativo para a profissão, acho as experiências nos estágios obrigatórios.</p> <p>Destaco as disciplinas específicas, Didática e Metodologia do Ensino. A disciplina de metodologia do ensino é essencial, é onde o discente é colocado em prática para fazer o trabalho de aula, claro que o conhecimento é dado didática. Porém, esta disciplina, metodologia do ensino, é aplicada de forma coerente, ao fazer.</p> <p>Para minha surpresa, foi graças às disciplinas pedagógicas do curso que me proporcionaram a construção de uma postura que veio sendo evada para a realidade escolar.</p> <p>Destaco as contribuições de suas disciplinas que servem como base para todas as outras do curso. Didática e Biologia Celular. Ambas de maneira geral serviram como pilar de minha vida quanto à atuação profissional.</p> <p>As disciplinas que se destacam são genética, anatomia didática, metodologia do ensino e ciências entre outras, são formas mais simplificadas de “repassar” ou construir o conhecimento dos nossos futuros alunos...</p> <p>Existiram disciplinas que fizeram muito importantes na minha formação quanto professor de Biologia, como por exemplo, Citologia, Anatomia, Bioquímica, Psicologia da Educação, Didática, Botânica e Zoologia. Essas puderam contribuir de forma muito significativa, pois acredito que elas estão sendo base de tanto a Biologia quanto a fazer docente.</p>	<p>Abel (Matemática)</p> <p>Maria (Matemática)</p> <p>Esperança (Biologia)</p> <p>Laura (Biologia)</p> <p>Grazy (Biologia)</p> <p>Luiz Mathews (Biologia)</p>
--	--	--	---

		<p> E como todos os temas sua disciplina preferida, eu não sou diferente. A disciplina real pedagógica que me motivou foi a Didática. Já a segunda passagem, foi um professor que veio a ela em muitas coisas principalmente meu interesse pela matéria. </p> <p> Nas primeiras disciplinas sobre a educação achava complexo e cheguei a pensar que não eram tão importantes. Porém, já cada nova disciplina real que eu estudava, entendia porque eu estava ali e estarei presente no currículo do curso. </p> <p> As disciplinas específicas do curso tem em muito contribuído para minha formação pessoal e posterior, profissional, técnico e científico do objeto de estudo da ciência geográfica. </p> <p> O estágio de vivência com os alunos foram significativos. As disciplinas que considero mais importantes são as que são voltadas a prática do ensino da geografia e geografia humanística. Essas disciplinas serviram de base na produção do conhecimento e evolução do professor. </p> <p> As disciplinas específicas são os fundamentos para ser um bom profissional. Depois, é ser a base do conteúdo que irei ensinar. </p> <p> Com certeza há outras disciplinas que contribuíram para ser um bom professor. É o método de ensino de Física. Depois disso mostrei o meu jeito de ensinar e chamei de "técnica" do meu curso. </p> <p> Puxando um pouco do curso para minha real formação e metodologia de ensino, há dois pontos importantes que são através de </p>	<p> Jasmim (Biologia) </p> <p> Adela (Espanhol) </p> <p> Milton (Geografia) </p> <p> Galega (Geografia) </p> <p> Harry Potter (Física) </p> <p> Lindsey (Física) </p> <p> João (Física) </p>
--	--	---	--

<p>do conhecimento adquirido nela que iremos proporcionar às concepções pedagógicas.</p> <p>Meu ponto de vista psicológico da educação é importante por mostrar o esforço positivo e negativo que se usa no trabalho e no cotidiano.</p> <p>Johanny (Física)</p> <p>Considero mais importantes as disciplinas de álgebra, física real e matemática por que nesse conhecimento eu vou precisar ter para transmitir aos alunos.</p> <p>Isabela (Matemática)</p> <p>Outras disciplinas que considero importantes são as específicas, não são ou vesse não é a existência de profissionais.</p> <p>Abel (Matemática)</p> <p>As disciplinas mais importantes são matemática para a educação básica, física, matemática fundamental, psicologia da educação e didática. O laboratório de matemática é muito importante pois aprendemos a fazer as coisas que os alunos não fazem e a fazer uma aula diferenciada que os alunos não têm interesse mais. Metodologia de ensino de Matemática e II, pois nela aprendemos metodologias específicas da Matemática.</p> <p>Anna (Matemática)</p>	<p>Matemática, Psicologia, Laboratório de Metodologia de ensino de Matemática. Essas disciplinas são muito importantes para o aluno, que pode ser de estágio ou de algum problema familiar e outras matérias que são de borda do assunto e importantes, por serem para verem a relação de disciplina para dentro da sala de aula como professor, e acredito que Psicologia, Didática, Mídias Educacionais e Metodologias de ensino de Matemática são essenciais para a atuação do docente, pois elas irão nos mostrar as respostas para tal dificuldade referente ao assunto/conteúdo teórico da disciplina ministrada.</p>
--	---

	<p>As disciplinas específicas, todas de Matemática, são importantes. A Matemática, a Matemática Fundamental, Geometrias Euclidianas, Matemática, Metodologia do Ensino de Matemática, a Matemática, a Matemática, o conteúdo do ensino fundamental e médio porque elas como poderem aprimorar os meus conceitos primitivos referentes a Matemática?</p> <p>Gestão e Organização da Educação Brasileira Fundamentos sócio-políticos e econômicos da educação Fundamentos histórico-filosófico da educação, todos foram fundamentais para que eu compreendesse a importância da construção do conhecimento e suas bases, para assim, entender o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Acredito que todas as disciplinas pedagógicas são importantes no processo de formação do docente. Cada um a contribuir de uma maneira em sua formação, que fundamentos históricos e filosóficos da educação, que me mostrou como a educação é percorrida em longo caminho, passando pelas sociedades antigas, pelo poderio da igreja, vislumbrando a importância da educação no Brasil, e que essas mudanças que ocorreram na sociedade da época, bem como os anseios políticos e econômicos, me ajudaram a entender a sociedade, a relação que existe entre a disciplina de fundamentos sociopolíticos e econômicos da educação. A psicologia da educação também é muito significativa, pois é um segmento que nos traz teorias de estudos de Piaget e Vygotsky, que eu estudo no processo de psicológicos presentes na educação, e aigo que contribui muito na construção da relação entre professor e aluno, além de considerar a importância de um jeito que eu possa por várias fases que eu vou passar no processo de ensino e aprendizagem, e estas mudanças.</p>	<p>Dyego (Matemática)</p> <p>Marcelly (Matemática)</p> <p>Esperança (Biologia)</p>
--	--	--

	<p>Destaco as contribuições de suas disciplinas que servem como base para todas as outras concernentes ao curso, a didática da biologia celular. As experiências vivenciadas em todo o momento do curso, as semelhanças e diferenças das disciplinas do currículo da biologia, os seus conceitos, informações práticas e demais disciplinas específicas não seriam aproveitadas de forma significativa.</p> <p>Paleontologia, zoologias, botânicas, são variações práticas que tornam o aprendizado mais significativo e interessante para os alunos e esse é o motivo para sua vida.</p> <p>Destaco como disciplinas importantes, além da didática, por exemplo, a organização da gestão da educação brasileira, Fundamentos Sociopolíticos da Educação, que é perpassam o mundo escolar que mostram um mundo que precedeu o mundo atual, o que constitui a educação para a qual a hegemonia dos outros é o trabalho.</p> <p>Destaco que as disciplinas, respectivamente, do trabalho da professora, sendo elas: psicologia da educação, didática. Vivenciamos experiências em vários aspectos teóricos-curriculares, no centro de ensino em muitos aspectos teórico-metodológicos relacionando com a realidade escolar. Na psicologia, compreendemos as relações existentes entre o desenvolvimento e a aprendizagem.</p> <p>Outras disciplinas que foram importantes e necessárias para um professor de língua foram: a teoria da aquisição de segunda língua, a metodologia de línguas estrangeiras, a dialetologia e a produção e análise de materiais didáticos.</p> <p>Além das disciplinas de área de educação, há as de real específicas que são úteis e certamente foram de grande importância para a vida profissional e pessoal foram a dialetologia do espanhol, a</p>	<p>Laura (Biologia)</p> <p>Grazy (Biologia)</p> <p>Luiz Matheus (Biologia)</p> <p>João (Biologia)</p> <p>Maria (Espanhol)</p> <p>Adela (Espanhol)</p>
--	---	---

<p>Cultura espanhola e cultural hispanoamericana. Essas três disciplinas contribuiram para o respeito à diversidade linguística e cultural não só dos povos hispanófonos, mas também à nossa diversidade como brasileiros.</p> <p>Destaca disciplina em idéias educacionais, pois, ali, a judaica construção dos materiais didáticos e o estágio, pois, a proporção a uma experiência com o mesmo tema em sala de aula.</p> <p>Destaco Fundamentos Filosóficos da Educação, Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação e Metodologia do Trabalho Científico, apesar de ser completamente satisfatório a experiência que tive.</p> <p>Destaco disciplinas de metodologia e ensino de Geografia que nos ensinaram a temas geográficos em sala de aula. Destaco Geografia Cultural que nos proporcionou uma visão de compreensão acerca das diversidades e diferenças.</p> <p>Todas as disciplinas foram importantes, mas destaco a Geografia Urbana e Geografia de Serviços. Através dela, sei entender a cidade na questão de urbanismo e de serviços de comércio que ali mesmo oferece. Destaco as disciplinas específicas de nossa área, pois, elas nos dão base para aplicar os conteúdos para os nossos alunos.</p> <p>“Metodologia de ensino de Física” é o diz muito mais do que verei como professor de Física. Sendo que o professor que dá a disciplina de Física em área, entende muito melhor o modo de ensinar e o trabalho de um professor de Física.</p> <p>Destaco a disciplina de Metodologia de Ensino como a disciplina que levei ao graduação para a realidade que encontrei na prática profissional.</p>	<p>Milena (Geografia)</p> <p>Seridó (Geografia)</p> <p>Incógnita (Geografia)</p> <p>W. Melo (Geografia)</p> <p>James (Física)</p> <p>João (Física)</p>
--	--

	<p>2.3 Experiências extracurriculares</p>	<p>No curso, o que vejo como o extremo é a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBD). Depois de mostrar o licenciando a realidade das escolas públicas e a importância da educação, apresentei geralmente aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Um ponto importante é a minha formação e participação no PIBID. Um ponto importante é a minha formação. A docência é algo que não encontramos em muitos pontos que antes não encontramos. Não é a mesma importância do professor, das dificuldades das escolas públicas, etc. Com o PIBID conseguimos colocar o lugar do professor e imaginar como é trabalhar e estar naquele lugar exercendo verdadeiramente uma profissão. Sempre pensei que seguir a formação de um ano não é o mesmo que alcançar determinado conhecimento. As teorias vistas em Didática por diversos autores podem ser encontradas em qualquer livro de literatura de textos. Porém, ao tempo que nos levaria observando, analisando, vivenciando a experiência de quem queríamos ser. Então, tivemos esses pensamentos, teorias de outros, de outros, depois foram os resultados das observações, experiências. O PIBID é uma experiência significativa pois nos mostra a realidade da escola, assim como o estágio supervisionado III, IV, V. Como experiência significativa do curso, destacamos trabalhos apresentados para nós e colegas como trabalhos de nossos alunos. O que é o trabalho sério e a realidade da escola positiva, pois querendo o melhor, o melhor, o melhor para os alunos. 	<p>Lindsey (Física)</p> <p>James (Física)</p> <p>Johanny</p> <p>Isabela (Matemática)</p> <p>Jucelia (Matemática)</p> <p>Luna (Matemática)</p>
--	---	--	---

	<p>alunos que estão em nível de escolaridade que não o seu muito complicado para falar que está sendo avaliado pelo professor verdadeiro”, que ele que não é dono da sala.”</p> <p>A experiência que adquiri no curso de bastantes significativas com o destaque para o PIBID porque com esse projeto aprendemos como verdadeiramente trabalhar em sala de aula de escola pública. As experiências que posso destacar são várias, mas a que me marcou mais foi a oportunidade de contar com amigos que verdadeiramente contaram conosco para ajudar em alguma dificuldade.</p> <p>No PIBID pude viver quanto ao profissionalismo, meus lunos do PIBID fizeram um trabalho que queria mesmo tornar.</p> <p>Quatro anos de assaram e agora estamos em fase final da nossa árdua e apaixonante jornada, mas que não pode aprender muito da disciplina específica, mas internalizei também bastante ensinamentos trazidos pela disciplina de didática através da qual queridíssimo professor Alvaro Albino, que me motivou a não desistir. Com a sua orientação e o prazer de me tornar um dos poucos alunos profissionais da área de educação, sei que ele é o desafio de grande, mas se pretendo encarar – os vencerei – os desafios de Alvaro, porque assim que ele aprendi. Não posso negar, Alvaro, que o motivo de da minha perseverança dentro da profissão atribuí-se também ao fato de não querer mais voltar para situações pessoais financeiras que vivia há algum tempo atrás, preciso mudar minha história, não farei através da minha história o que não quero mais que seja o mesmo mais através de mim mesmo. Quanto ao projeto de um doutorado também, por enquanto não vou fazer, mas lutarei para torná-lo realidade, porque não quero que a consequência seja a que eu tenho hoje a capacidade de força de vontade para correr atrás deste meu mais nobre objetivo.</p>
--	---

Anna (Matemática)

Marcelo (Matemática)

Maria Luiza (Biologia)

	<p>de vida pesada e algumas dificuldades que me cercam. Cabe a lição que eu aprendi com a experiência de ter formado e vencido as dificuldades, membro-me. Por exemplo, que no primeiro dia de aula a disciplina trabalhada foi a biologia celular, que é muito técnico, por que não se entendia nada que o professor explicava, parecia que estava falando em Latim, achava que não iria conseguir, mas no entanto estudei muito e no final tudo acabou dando certo, pois passei com boas notas e com o melhor desempenho assim que terminei hoje.</p> <p>O aprendizado adquirido com o professor era Giovanni, o fundamental de minha vida acadêmica. Acredito sim que a relação estabelecida entre professor-aluno pode ser um pressuposto para uma aprendizagem mais significativa. Ao ingressar aqui (FRN) me deparei com um novo mundo, estrutura física diferenciada, professores ao menos no papel capacitados e um acolhimento fora do normal. Com o passar do tempo comecei a envolver-me na relação com o próximo com os professores, principalmente, e isso me deu o dístico-pedagógico, acredito que assim como o meu, as diferenças são "sozinhas" de meio de tantas pessoas com uma visão de volta da racionalidade técnica do ensino.</p> <p>Ainda no novo dia a vida que eu quero passar a minha vida profissional ensinando espanhol só aumentava porque apesar das dificuldades dessa carreira percebi as práticas de estágio em IBID que podemos fazer com a vida dos alunos, muitos que encontramos motivados pensando em desistir de estudar e nesse momento que o docente, além de ensinar o conteúdo gramaticais, pode ensinar também</p>	<p>João (Biologia)</p> <p>Luan (Espanhol)</p>
--	---	---

	<p>para esses alunos que formalmente mudaram de vida e conseguiram um futuro melhor estudando e correndo atrás de realizar sonhos. Não foi um professor ou disciplina que me fez pensar assim, foram todos eles e todas as que, poucos, introduziram e todos os mais diversos âmbitos de fim de formar professores pensantes e críticos.</p> <p>Minha experiência no curso foi bastante proveitosa porque tenho a oportunidade de participar de pesquisas, de projetos que me ajudam a compreender o melhor da docência.</p> <p>Aprendi com meus mestres muitas geografias e entre elas, aquela da escrita e do conceito humano necessária: trabalhar em equipe, fazer amizades, estabelecer relações de cumplicidade e respeito. Vivi um outro mundo na academia. As pessoas nos marcaram, professores, colegas, amigos, pessoas e coisas que vivamos diariamente. Acho que aprendi muito sobre viver com as pessoas e viver com a geografia. A experiência de viver com os colegas e a minha vida pessoal como futura professora/pesquisadora/sujeito social.</p> <p>A maior experiência sem o abraço de vocês, que é o presente momento de vida. Ser a possibilidade de minha formação teórica e social e a experiência de aprender e a possibilidade de tomar decisões e seguir.</p>	<p>Milena (Geografia)</p> <p>Kuma-Chan (Geografia)</p> <p>Jota (Geografia)</p> <p>Harry Potter (Física)</p> <p>João (Física)</p> <p>Amanda (Matemática)</p>
<p>2.4 Apropriação específica da formação inicial</p>	<p>No curso de formação de professores de Física posso destacar a importância de valorizar o professor do docente.</p>	

<p>A experiência no curso foi positiva, pois, a cada aula me garantiu um novo aprendizado.</p> <p>É um curso muito complexo em todos os dias estamos aprendendo novos métodos artísticos.</p> <p>A experiência no curso é muito válida, afinal todo conhecimento é válido.</p> <p>O curso proporciona várias experiências como, por exemplo, a construção e desenvolvimento de conhecimento de biologia, algo que eu sempre tive interesse, também, um desenvolvimento pessoal, pois sempre tive dificuldade de me expressar na frente de muitas pessoas....</p> <p>Em uma formação de resumo-se:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Quer ser professor; 2- Estar vinculado em uma instituição que esteja preparada para contribuir com esse conteúdo; 3- Encontrar um corpo docente de professores formadores/preocupados/comprometidos com a causa; 4- Se dedicar integralmente ao curso. <p>No final, não foi reparado para os sumários e os temas da profissão mais a sua importância, a do professor.</p> <p>A experiência no curso foi muito boa, não fez ver coisas de uma maneira mais clara em todos os aspectos, tudo para mim é importante.</p> <p>Tenho certeza que vivenciar o curso foi um fator muito importante que contribuiu muito para que eu mudasse meu pensamento sobre ser professor ocorreu, falo dos</p>	<p>Alfredo</p> <p>José (Matemática)</p> <p>Maria (Matemática)</p> <p>Esperança (Biologia)</p> <p>João (Biologia)</p> <p>Abisague (Biologia)</p> <p>Luiz Mathues (Biologia)</p>
---	--

Apêndice 8 – Categoria 3 - Narrativas e unidades de sentido

SER PROFESSOR NA CATEGORIA CENTRAL DO NÍVEL DE INICIAÇÃO

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	TRECHO DA NARRATIVA	AUTOR/CURSO
3. PROJETO PROFISSIONAL	3.1. Traz a descrição do curso	Fui estudante e fui administrador durante o curso de cabeleireiro depcionando o meu curso, por esse motivo resolvi mudar de curso	Harry Potter (Física)
		Em 2011 quando ainda estava terminando o ensino médio decidi que iria fazer vestibular para a área de medicina biomédica. Infelizmente não passei. Então berramos e fomos para o SISU para os cursos de Física, Geografia e Matemática.	Lindsey (Física)
		O motivo principal para fazer o curso de área de Exatas, mas entre as licenciaturas por que não consegui um outro curso, não tinha opção, que eu não queria.	James (Física)
		O motivo que me fez escolher o curso de Física foi o fato de gostar dos cálculos também por estar próximo do curso que eu pretendia cursar futuramente.	João (Física)
		Iniciei o curso de licenciatura em Física por gostar da área.	Johanny (Física)
		Quer fazer outro curso, mas como não concorrência não consegui passar. Então, me inscrevi (através do ENEM) no curso de licenciatura em Matemática do IFRN. Não sabia o que tinha passado, mas pouco dias depois foi substituído e me inscrevi no curso de Matemática que eu tinha escolhido e aprovado.	Isabela (Matemática)
		Cheguei ao curso por um acaso, depois gostaria de cursar Química e eletrônica, mas não passei. Então me inscrevi no curso de Física por que não tinha opção, mas não sabia o que eu queria cursar.	Donna (Matemática)
		me inscrevi para o curso de apenas por que me inscrever, acabando cursando.	Educação

	<p>Cheguei ao curso por meio do ENEM, como sempre gostei da disciplina, então, tive a oportunidade que tive, de garri.</p> <p>Cheguei ao curso com uma nota boa no ENEM pelo curso de Engenharia IFRN.</p> <p>Sempre tive a finalidade com a Matemática, porém, prestei vestibular para Engenharia de Produção, mas não consegui passar. Quando estava entrando no curso para tentar vestibular para Engenharia de novo, abri a inscrição para Matemática do IFRN, então em inscrição passei na primeira chamada e estive a tentar vestibular novamente.</p> <p>Com o mesmo objetivo Engenharia Civil também prestei vestibular para Engenharia, porém não tive sucesso, fui chamado para inscrições do IFRN, do SUFRN, do vestibular para Matemática do IFRN e assim que eu entrei, estou até hoje.</p> <p>Fazia faculdade de pedagogia, mas não me migrei para a área que eu sou apaixonado por Matemática, e estava sempre atento ao site do IFRN. Quando lá fui que surgiu a vaga para o curso superior de Matemática, me inscrevi logo depois que saiu o resultado e lá pedi para ver a página na internet para a inscrição, e estava lá aprovado.</p> <p>Sempre gostei de matemática desde a infância, e em matemática uma oportunidade de aprofundar meus conhecimentos na área.</p> <p>Além de gostar de matemática, gosto de biologia, e outro motivo que me levou a escolher este curso foi a proximidade da instituição com a casa, e que eu não queria me deslocar de casa no momento, e de outra maneira, para o curso de Biologia.</p>	<p>Sabrina (Matemática)</p> <p>Abel (Matemática)</p> <p>Luna (Matemática)</p> <p>Anna (Matemática)</p> <p>Dyego (Matemática)</p> <p>Marcelly (Matemática)</p> <p>Esperança (Biologia)</p>
--	--	---

	<p>ou outro curso que me interesse ou tenha época, de preferência mudar para outro município para realizar o curso em instância. ²</p> <p>² Os motivos são para autotados. Não há opção de entrar em outro curso de ensino superior. Já o mesmo tempo que tivesse próximo de onde aconchego do meu lar. Não há opção de idade. ²</p> <p>Me inscrevi em Biologia, pois é o curso que mais me interessa. ² interessei, os outros cursos eram letras e auxiliar ² administrativo. Não há opção de fazer o curso em outro município. ² porém a biologia tem muito a ver com minha área que pretendo seguir que é medicina... ²</p> <p>² Cansada de me sentir inútil, fiz o curso de enfermagem e crevi para o curso de licenciatura em Biologia, do FRN, na verdade não tinha muita ideia de que me esperava, só sei que eu queria entrar. Não sei que hora esperarei que eu seja chamada. ²</p> <p>Quando terminei o curso em medicina, fiz uns vestibulares para várias áreas, não me deu resultado. Não sei se vou fazer o curso de primeiro curso que eu passei foi em Letras, fiz a matrícula quando estava tudo resolvido e recebi a notícia que eu não sei nada. Não sei se esperarei ou não o curso de licenciatura em Biologia. ²</p> <p>Sempre tive aulas de Biologia na educação básica, por isso, me interessei antes de fazer o vestibulo do SU. Não sei se em 2011, escolhi a Biologia. Licenciatura em uma instituição federal. ²</p> <p>O principal motivo que me influenciou a escolher esse curso foi a oportunidade de estudar línguas estrangeiras. Paguei as disciplinas de língua inglesa, língua espanhola e língua francesa. ²</p>	<p>Laura (Biologia) ²</p> <p>Grazy (Biologia) ²</p> <p>Abisague (Biologia) ²</p> <p>Jasmin (Biologia) ²</p> <p>João (Biologia) ²</p> <p>Adela (Espanhol) ²</p> <p>Luan (Espanhol) ²</p>
--	--	--

	<p> Oriunda do interior do estado, de uma pequena comunidade que não estudasse no CEFET, e depois não UFRN não teria possibilidade de um futuro, esse foi o motivo principal por ter escolhido a antiga CEFET, atual FRN, para estudar. </p> <p> Entre no curso através do SISU/ENEM, o motivo foi pela mudança de tempo de trabalho. Várias tentativas e outras licenciaturas de Geografia não foram seguidas. </p> <p> Entre no curso de Geografia por intermédio do ENEM, também por achar que tenho bastante afinidade com a disciplina. </p> <p> Eu havia iniciado um curso de licenciatura em Biologia no FRN de Macau, mas por motivos superiores resolvei transferir-me como precisei de deslocar para Natal, iniciei o curso de licenciatura em Geografia no FRN, emampus central. </p> <p> Bom, agora, finalmente a Geografia. Escolhi sem razão específica, tem o mínimo de conhecimento geográfico, mas que a que o conteúdo de ensino dentro da minha geografia não é ensinada na escola. </p> <p> A instituição de ensino que conheci não tinha certeza de pertencer às temáticas do curso. Logo que comecei a estudar me apaixonei e decidi que tinha que continuar a seguir. </p> <p> Cheguei ao curso de Geografia no FRN por motivo de minha escolha, que quer o curso de Geografia licenciatura. Como quer seguir a carreira acadêmica, não curso que eu não identificava a área de Geografia, logo, fiquei sabendo que o FRN disponibilizava um curso de formação para formar professores de Geografia. </p>	<p> Raimundo (Geografia) </p> <p> Al (Geografia) </p> <p> Milena (Geografia) </p> <p> Kuma-Chan (Geografia) </p> <p> Seridó (Geografia) </p> <p> Milton (Geografia) </p>
--	--	--

		<p>O curso foi qualificado recentemente não só no princípio da primeira opção. Dentro das possibilidades dos cursos oferecidos pela instituição, este foi o que mais interessou. Em minha graduação anterior, decidi que queria ser professora, dessa forma, me inscrevi no curso de licenciatura em Geografia pelo NEM.</p> <p>Incógnita (Geografia)</p> <p>Cheguei ao curso em 2011 por meio da seleção via SISU, que me motivou a escolher o curso de Geografia pelo FRN.</p> <p>Galga (Geografia)</p> <p>Cheguei ao curso por meio de eliminação de virtudes dos cursos disponíveis no Campus Natal Central, pois minha mãe escolheu o curso de Física e Geografia, mas queria área de educação, então a eliminação não gostei (há áculos) por Geografia.</p> <p>Sêneca (Geografia)</p> <p>Cheguei ao curso de Geografia do FRN após tentativa de entrar na UFRRN por vestibular, não foi feita, então me inscrevi no curso de enfermagem na UNP, com qual não me identifiquei. Após tentativa, ingressar no curso de Geografia acabou gostando.</p> <p>Morena (Geografia)</p> <p>Cheguei à licenciatura em Geografia após ingressar nos primeiros quatro dias do curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica. Por não ter preferência por esta área, fui chamado para o quadro de alunos da licenciatura, optei por trocar o curso por ser o mesmo que a licenciatura propôs a mim.</p> <p>Jota (Geografia)</p> <p>Além disso, cheguei ao curso de licenciatura em Física do IUMA, busco por áculos.</p> <p>Harry Potter (Física)</p>
<p>3.2 Motivações</p>		

<p>Porém identificar também em com a realidade e as dificuldades que enfrentamos em termos de vagas em anexas.</p> <p>Lecionar sempre foi um desejo, então escolhi o curso de licenciatura em Física, modalidade de licenciatura que quero muito atuar na área.</p> <p>Gosto de compreender os fenômenos físicos e a regem o universo por que queria contribuir com o ensino de uma forma geral, incentivando e instigando novos futuros cientistas.</p> <p>Fiz a matrícula no curso meio desanimada, mas sabia que poderia ser uma grande oportunidade de concluir uma graduação.</p> <p>O curso de licenciatura em Matemática não é serial e minha primeira opção, pois não estava amos meus planos de ser um educador matemático, mas a matemática traz a oportunidade de não só estudar, mas também de trabalhar e ganhar dinheiro.</p> <p>Sempre fui encantada com o conhecimento matemático, uma vez que todas as disciplinas que estudei em minha infância e na escola. Na época (2011), passei em dois cursos de Matemática: Escola e Matemática.</p> <p>Assim que concluí o ensino médio fiz o ENEM e comecei a estudar para o curso de licenciatura em Matemática. No FRN, pois era uma oportunidade de fazer o curso de licenciatura em Matemática, mas o que me motivou a estudar.</p> <p>Sempre tive vontade de fazer esse curso por gostar de Matemática.</p>	<p>Lindsey (Física)</p> <p>João (Física)</p> <p>Johanny (Física)</p> <p>Isabela (Matemática)</p> <p>Amanda (Matemática)</p> <p>Jucelia (Matemática)</p> <p>Anna (Matemática)</p> <p>José (Matemática)</p> <p>Alfredo</p>
---	--

<p>Cheguei ao curso de Matemática no meio sem querer.</p> <p>Me inscrevi no curso e resolvi aceitar a oferta e não desistir. Sempre me identifiquei com a Matemática, apesar de não saber muito sobre ela.</p> <p>O curso de Licenciatura em Biologia me interessou quando eu estava no 3º ano do ensino médio, pois sempre gostei dos assuntos trabalhados nesta área. Desta forma, decidi fazer o ensino médio, e fui realizar a prova do ENEM e me inscrevi somente neste curso.</p> <p>O principal objetivo da minha vida era chegar ao ensino superior, tendo em vista que, não estava satisfeito com o meu trabalho e a época que eu estava. Eu queria mudar as coisas e também de ideias. Logo, me matriculei na faculdade e fiz o trabalho de horas, e sob a condição de receber o final do mês em uma quantia simbólica de R\$ 00. Não sabia que não ia haver a condição de manter o emprego até o fim do mês, mas eu não sabia que eu não poderia fazer o curso e não sabia que eu não poderia estudar e trabalhar ao mesmo tempo.</p> <p>Assim como eu, grande maioria dos alunos que ingressaram no curso de Licenciatura em Biologia não tinham um plano de carreira para a profissionalização docente. Não foi uma escolha intencional. Nesse sentido, com o ingresso no FRN e no Campus Macaúba, o curso de Licenciatura em Biologia, que vivia em uma situação de crise, teve o seu curso de licenciatura em Biologia cancelado e o curso de Licenciatura em Biologia foi criado.</p> <p>Quando entrei no curso, não me senti perdida, pois fiz a matrícula no tempo que eu precisava, não pensei em desistir ou fazer o curso aqui, pois várias vezes pensei em desistir, pois não me dava como</p>	<p>Dyego (Matemática)</p> <p>Maria (Matemática)</p> <p>Esperança (Biologia)</p> <p>Maria Luiza (Biologia)</p> <p>Laura (Biologia)</p>
--	---

<p>uma professora, mas pensava na oportunidade que me apareceu.</p> <p>Quando eu cursava o ensino médio não havia uma disciplina que despertava mais interesse do que outras. A disciplina de Biologia conseguia roubar minha atenção especialmente quando o assunto era a realidade humana sobre doenças, especificamente, casos clínicos. Confesso que o nome de licenciatura para mim pouco importou, o que me chamou mais atenção foi a palavra "biologia".</p> <p>Cresci rodeado por professores que contribuíram para minha formação humana, me ensinaram valores, ética, de claro, do conhecimento científico adquirido ao longo do processo profissional, além disso, minha educação técnica já dá para seguir na área que escolhi esse país, nada melhor que seguir na área que escolhi esse país, nada melhor que</p> <p>João (Biologia)</p>	<p>Absague (Biologia)</p>
<p>Há alguns anos desenvolvi o montante de conhecimento que me interessava por estudar a língua portuguesa. Como consequência de meu com o trabalho de dar aulas de português, decidi iniciar o curso de licenciatura em Espanhol do FRN. Portanto, desde o primeiro passo a carreira acadêmica que pretendia realizar. Quando terminei o curso pretendi não só ingressar no mercado de trabalho, como também fazer uma pós-graduação.</p> <p>Maria (Espanhol)</p>	<p>Devido à minha preferência pela língua espanhola e também pelas aulas ministradas no curso por um estagiário da licenciatura em Espanhol do FRN, optei pelo NEM de vaga para o curso.</p> <p>Após ter conhecido um pouco mais do fundo da língua espanhola em um curso preparatório para o vestibular,</p>

		<p>descobri que não é RN. Existem cursos de licenciatura, entre elas, espanhol. Resolvi inscrever-me para o curso de pós-graduação em conversação com o professor de espanhol familiar que tinha muita vontade de fazer o curso. Porém, não tinha tempo nesse momento para fazer o curso. Então, fui aprovada, porém, não abandonei o curso preparatório para o vestibular para saber onde iria fazer o curso de espanhol era um arreirado que eu queria seguir ali diante.</p> <p>Trabalhei nove meses em comércio varejista. Estava cansada de tantas frustrações profissionais e optei pela área de educação. O curso de Roux me fez perceber que estava evidente.</p> <p>Atividade, para mim, sempre foi um desejo, uma meta. Do ensino fundamental à faculdade, por isso, não tinha o curso de história na faculdade, mas não me dei conta de que a geografia também tem história. Eu tive dois excelentes professores de Geografia. Mas a paixão pela escola, acredito, por isso, fui universitária. Eu não deixei a escola, mas a esperança de viver em um novo lugar me fez sair de casa. Como sempre, fui o primeiro a sair de casa. Mas, acho que foram aspectos importantes para a minha escolha para exercer uma profissão inspiradora e difícil.</p> <p>Na verdade, não entendi fazer Geografia, mas não tinha inscrição só para fazer, passei a resolver o meu matricular. Comecei a estudar do curso...</p> <p>Como não obtive êxito na primeira opção de curso, fui aprovado neste. Me propus a frequentá-lo com o intuito de uma aproximação e descobrimento de finalidade, apesar de não ser total, concluí-lo.</p> <p>Conheci e tive aula no ensino médio com uma ótima professora na matéria de Geografia, daí por diante me apaixonei pela Geografia.</p> <p>Fernandes (Geografia)</p>
--	--	---

	<p>Eu estou buscando uma maneira de qualificação profissional para me inserir no mundo do trabalho.</p> <p>Incógnita (Geografia)</p> <p>W. Belo</p> <p>Sêneca (Geografia)</p>	
<p>3.3 Expectativas/antecipações</p>	<p>Me vejo como uma transmissora e receptora de conhecimentos, assim como também uma formadora de opinião.</p> <p>Se o professor não gosta de ensinar, não está fazendo o seu trabalho, pois é o seu dever ensinar e garantir o conhecimento aos alunos com o melhor dos seus conhecimentos.</p> <p>Eu quero ser um professor não cursado.</p> <p>Não quero ser um professor não cursado.</p> <p>Quando ocorrer o curso eu descobri que realmente tenho "dom" de ministrar aulas, transmitir conhecimentos aos alunos, e tenho grandes expectativas, pois, estou me formando e estudando para ser o melhor possível.</p> <p>Ao término do curso, com certeza pretendo exercer a docência, porém, isso será um obstáculo para que eu sempre amplie meu conhecimento.</p> <p>Donna (matemática)</p> <p>Fernandes (Geografia)</p> <p>W. Belo</p> <p>Isabela (Matemática)</p> <p>Jucelia (Matemática)</p>	<p>Educação</p>

	<p>Pensou em exercer o professor, depois gostei da experiência que tive com o centro de pesquisa e o estágio.</p> <p>Quero exercer a docência porque é o meu objetivo profissional. Tenho boas expectativas, preciso do dinheiro para a família.</p> <p>Gostaria de exercer o professor assim porque gostei do curso, mas não quero retendo as penas com a graduação.</p> <p>Sobre exercer o professor, tem algumas experiências vividas através do PIBID, eu poderia dizer que não, portanto, não realidade que presença de gostos da matemática, tudo isso me fez ter um certo gosto de querer atuar para evitar esses erros nos materiais e estratégias de ensino que eu já aprendi tradicional. Sei também que o salário não é dos melhores, porém acredito que a maioria dos professores se especializar para assim poder também querer mais.</p> <p>Sim, quero ser professor. Por que me identifiquei com o professor e sinto que tenho que compartilhar o que sei com quem aprende, sendo o mediador do conhecimento para o aluno. Quando terminar quero exercer o cargo de docente, por que eu posso contribuir para a educação do nosso estado e país. Gosto de compartilhar e adquirir novos conhecimentos quero ensinar para vários alunos que eu já aprendi. Minhas expectativas são de que os melhores possíveis tentarei mudar a realidade de alguns alunos com respeito à matemática. Espero que no final do curso, quando receber o meu título de honrado diploma, possa fazer o curso de preparação para trabalhar, porque vou estudar para o concurso de professor. Minhas expectativas para o meu futuro como professor são de que os melhores possíveis, se eu puder também ser acadêmico.</p> <p>É com certeza, gostaria de me dedicar em sala de aula. As minhas expectativas são de que os melhores, quero fazer parte de um quadro de professores que fazem o seu trabalho e que eles sejam valorizados e tenhamos fazer referência à história da educação onde estamos inseridos.</p>	<p>Sabrina (Matemática)</p> <p>Abele (Matemática)</p> <p>Luna (Matemática)</p> <p>Anna (Matemática)</p> <p>Dyego (Matemática)</p> <p>Grazy (Biologia)</p>
--	--	---

	<p>Quero servir de exemplo para meus alunos. Quero assim como uma professora de pertou-meu interesse pela disciplina que ela lecionava. Deu também quero que meus futuros alunos se sintam estimulados. E embora eu não tenha estratégia válida, aprendi que não é possível salvar o mundo com um quadro em um giz no chão. Mas eu não jularei e acabarei em quanto eu viver no mundo, e irei contribuir com a educação.</p> <p>No início, pensava sobre as vantagens de trabalhar. Mas hoje, ao completar a idade, me sinto cansada e não quero estar em sala de aula com meus alunos. Quero trabalhar em casa em inglês.</p> <p>Ao término do curso, pretendo continuar na profissão de professora e poder ensinar e aprender junto com os meus alunos. Sobre importantes questões de eventos e trabalhos junto com o idioma.</p> <p>Quero exercer a docência. Por que não exercerei a profissão de docente e realizarei um sonho que descobri ao ingressar no instituto.</p> <p>Penso em exercer a profissão de professora porque me identifiquei com a profissão de ensino. A importância da educação para minha vida também me inspira. Meus futuros alunos, espero que se inspirem e avancem para o futuro.</p> <p>Estou planejando perspectivas de liberdade e possibilidades, e assim que a oportunidade de geografia negaram, não me importo.</p> <p>Claro que gostaria de exercer a profissão. A profissão vem ganhando melhorias, possui estabilidade financeira, uma jornada de trabalho razoável, mas o fator fundamental para</p>	<p>Jasmin (Biologia)</p> <p>Maria (Espanhol)</p> <p>Adela (Espanhol)</p> <p>Raimundo (Geografia)</p> <p>Milena (Geografia)</p> <p>Kuma-Chan (Geografia)</p> <p>Seridó (Geografia)</p>
--	---	---

		<p> mimo e o etom da educação. Ver, acompanhar e contribuir no crescimento das pessoas que trabalham e operar em qualquer Intempérie. Minhas expectativas são de que a educação dada aos filhos seja que eles lutem e se tornem um bom retorno. </p> <p> Quero exercer o professor. Quando não me crevi, não poderia correr o curso de Geografia licenciatura em minha pretensão de fazer o curso de exercício de professor de minha escolha para passar em um ou outro curso de formação. Outro, pelo fato de não ter espaço escolar em meu cantão e por não contribuir com o processo educacional de meus pais. Espero conseguir trabalhar e que aprenda a estudar e a trabalhar. Mas considero avançar no comportamento do docente. </p> <p> Com certeza irei exercer o professor. Para mim, não tirei realizado e não fazer o que eu quero ou procurar de algum forma ajudar na educação do ensino público. </p> <p> W. Melo (Geografia) </p> <p> Claro que quero exercer o professor. É isso que quero ser como profissional. </p> <p> Galega (Geografia) </p> <p> Sim, pretendo exercer a docência, pois creio ser a minha vocação. Gosto de estar na presença de pessoas, de ensinar, de trocar experiências e compartilhar conhecimentos. Minhas expectativas são de que eu seja um bom professor, que eu possa transmitir valores, conhecimentos, cultura. </p> <p> Pretendo exercer o professor. Não sei identificar o meu real desejo de fazer o curso de licenciatura em Geografia. Tenho a pretensão de ensinar no nível superior e pretendo dar continuidade aos meus estudos. </p> <p> Morena (Geografia) </p>
--	--	---

	<p> Ao terminar o curso, pretendo seguir carreira docente porque me desafiada pelo problema da educação no nosso país. Por meu nível de conteúdo e minha habilidade escolar, baseada na alta taxa de professores e sua experiência no PIBID. E espero alcançar esse objetivo da melhor maneira possível. E espero que os professores possam inspirar-me. </p> <p> Gostaria de exercer a profissão de professora porque é uma profissão que me dá satisfação e me permite trabalhar com crianças e adolescentes. Além disso, gosto de ensinar e ajudar os alunos a aprenderem. </p> <p> Já estou cursando o 5º ano do curso de Pedagogia e pretendo seguir carreira docente. </p> <p> Não penso em exercer a profissão, pois, não tenho a oportunidade de fazer isso. </p> <p> Exercer a profissão é um desafio, mas é muito gratificante. Espero que, ao longo da minha carreira, possa contribuir para a melhoria da educação brasileira. </p> <p> A princípio, não pretendo exercer a profissão, pois, não tenho a oportunidade de fazer isso. </p> <p> Como bióloga, quero continuar estudando e trabalhando com biologia, mas também quero contribuir para a melhoria da educação brasileira. </p>	<p> Tulipati (Geografia) </p> <p> Jotai (Geografia) </p> <p> Lindsey (Física) </p> <p> Amanda (Matemática) </p> <p> Marcey (Matemática) </p> <p> Maria (Matemática) </p>
--	--	--

<p>licenciatura, de forma que, não se corre o risco de um dia, um dia, dilema interno em relação ao exercício ou não do professorado docente, sendo que atualmente tenho a opção de me relacionar ao assunto de que pretendo atuar como professor de biologia. Porém, para a realização de outros cursos superiores voltados para a área de saúde, tenho a opção de fazer outra opção além da de professorado docente. Por fim, como dito anteriormente, o professorado docente para mim é atualmente uma possibilidade, mas não é a verdadeira vontade de fazer algo diferente do que vivi quando era na minha educação básica. Eu gostaria de fazer os cursos de graduação em biologia assim como o curso de transformação das disciplinas de construção do conhecimento, não só do ponto de vista de conteúdos, mas de realizar aulas dinâmicas, estimulantes e interessantes, de forma que os discentes realmente tenham interesse em estar na aula e não considerem como algo obrigatório. Mas, também vejo a realidade da escola e do ensino recebido e não concretizar estes meus desejos de ensinar e de estimular a insatisfação com o professorado. Devido à insegurança, eu não tenho a opção de trabalhar para seguir em frente.</p>	<p>Esperança (Biologia)</p>
<p>Ao longo do meu processo de formação docente a possibilidade de exercer o professorado não existiu na minha cabeça. Não tenho condições de fazer agora, que tenho a certeza de que o professor, não é o tanto, posso fazer que, não é menos, essa experiência quero adquirir.</p> <p>Fico na dúvida se é o professor ou não, se pesarei que terei a minha vontade de ser.</p> <p>Ainda não tenho a certeza quanto à profissão docente, não o exercício da mesma, mas isto que indico não é o melhor que se quer que eu realmente quero, não a realidade, não a estrutura e salarial, não o professorado docente. Acredito que o caso de alcançar patamares mais altos como mestrado, doutorado e provação</p>	<p>Luiz Mathesus (Biologia)</p> <p>Fernandes (Geografia)</p> <p>Incongnita (Geografia)</p>

	<p>3.4 Antecipações do Ser Professor/identidades</p>	<p>em algum concurso para professor da universidade ou instituto federal. Assim, caso contrário não chamo oficial.</p> <p>É uma coisa que eu não consigo fazer. Como professora, me vejo trabalhando e fazendo o máximo para que os discentes realmente aprendam e que eu esteja tentando ensinar.</p> <p>Me vejo como uma transmissora e receptora de conhecimentos, também uma formadora de opinião.</p> <p>É uma coisa que eu não consigo fazer. Tanto o PIBID, como no Estágio para Ensino Fundamental e dessas experiências posso me ver como uma professora que quer salvar o mundo e em uma situação de tempo de serviço, mas às vezes, com a determinação de fazer o melhor trabalho de cada aluno.</p> <p>Não me vejo muito como professora, mas acredito que a prática me trará mais esse tipo de profissão.</p> <p>É a experiência que estou tendo como docente, não é o meu jeito de ser como educadora, mas sim como transmissora de conhecimento.</p> <p>Pretendo ser uma professora, não muito artesiana, que eu tente entender o aluno e ajudar-lo como posso.</p> <p>É sempre mais fácil falar do que fazer e nos meses com o PIBID, que eu sou uma professora que trata os alunos para essa disciplina de "chata" como grande maioria. Me vejo em uma professora que quer que os alunos tenham uma vida esportiva, em stress, que não tenham horários em que poderiam não ter stress.</p>	<p>Isabela (Matemática)</p> <p>Dona (Matemática)</p> <p>Jucelia (Matemática)</p> <p>Lindsey (Física)</p> <p>Sabrina (Matemática)</p> <p>Luna (Matemática)</p> <p>Anna (Matemática)</p> <p>José (Fedo (Matemática))</p>
--	--	---	--

		<p>Como me vejo como professor, não sou paciente insistente, não tenho a ótima facilidade de aprender e não passo um só segundo melhorando o meu expressar em sala de aula.</p> <p>Me vejo como um professor que comprometo em conhecer, com idéias ópticas e que posso mudar a realidade da educação brasileira, mas minha parte é fazer.</p> <p>Confesso que apasaro das inúmeras críticas atribuídas ao tradicionalismo, não estou totalmente fora das minhas práticas. No entanto, busco adaptar-lo para uma forma mais dialogada, pois aprendi a importância da participação do aluno durante as aulas para uma maior aprendizagem e também sei entender o professor que está naquele ambiente para ensinar, mas também para aprender. Sendo assim, busco ensinar um professor a investigar os meus alunos, mas não brigo com eles. O respeito para comigo é total e a atenção dos discentes no momento das aulas, pois busco fazer eles interessados e capacitados, por exemplo, para uma graduação, e ele disputar por uma vaga nos concursos públicos, isto porque, como professor a jovem também acredita na capacidade de todos os meus alunos e posto a não sucesso eles têm sim.</p> <p>Me enxergo como uma futura profissional que se adapta ao exercício da profissão e recree, e é nove, empreendo o modo focado que é por ele a função de ensinar, que é a importância do aluno quando estiver for os seus alunos e a escola.</p> <p>Hoje não consigo enxergar como um professor e estou insatisfa para esse dia chegar. Vejo-me como alguém que terá a oportunidade de ensinar e também aprender.</p> <p>Minha visão em relação ao ser professor, não que ele em um papel fundamental, por que ele não é a estrutura da formação da sociedade e a realidade.</p>	<p>Dyego (Matemática)</p> <p>Maria Luiza (Biologia)</p> <p>Laura (Biologia)</p> <p>Abisague (Biologia)</p> <p>Grazzy (Biologia)</p>
--	--	---	---

		<p>Meu trabalho como guia é muito importante para compartilhar conhecimentos, que me promove a liberdade de ideias, etc. sêneca (Geografia)</p> <p>Eu tenho um trabalho muito importante e espero mudar alguns aspectos do meu trabalho, pois acho que não depende só de mim, mas de todo o sistema que converte para o contrário.</p> <p>Como professor, meu trabalho é apresentar a mudança, a educação, a mudança.</p> <p>É uma profissão magnífica, por servir a sociedade como um todo, proporcionar a evolução conceitual e existencial para uma melhor organização da qualidade de vida e oportunidades. Meu trabalho é ensinar o professor regular, pois acho que o ensino é para "dominar" os alunos para serem mais comportados e eu quero que o caráter seja esse comportamento de respeito e de respeito às expectativas, até as utópicas, fazer meu trabalho e sentir-se orgulhoso dos alunos e do trabalho.</p> <p>Como docente, pretendo atrair do aluno o interesse e despertar o gosto pelo estudo por meio do diálogo que seja consensual e teórico, que seja uma importância.</p> <p>Eu tenho um trabalho muito importante e quero ensinar através de métodos inovadores. Mas o professor que busca uma interação com o aluno é o da comunidade escolar.</p> <p>Morena (Geografia)</p> <p>Tulipa (Geografia)</p> <p>Jota (Geografia)</p> <p>Anna (Matemática)</p> <p>Incógnita (Geografia)</p>
--	--	---