



JOSIANE DE CÁSSIA ZANETI

**PROFESSORE(A)S FORMADORE(A)S DE CURSOS DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: SIGNIFICAÇÕES
ATRIBUÍDAS AO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE**



JOSIANE DE CÁSSIA ZANETI

PROFESSORE(A)S FORMADORE(A)S DE CURSOS DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS:
SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS AO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, da Área de Concentração em Ensino de Ciências e Matemática, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientador: Prof. Dr. Renato Eugenio da Silva Diniz.

Z28p

Zaneti, Josiane de Cássia

Professore(a)s Formadore(a)s de cursos de licenciatura em Ciências
Biológicas : significações atribuídas ao trabalho docente na
universidade / Josiane de Cássia Zaneti. -- Bauru, 2020
173 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Renato Eugenio da Silva Diniz

1. Formação de formadores. 2. Professores Formação. 3. Pedagogia
histórico-crítica. 4. Ensino de Biologia. 5. Ensino de Ciências. I.
Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE JOSIANE DE CÁSSIA ZANETI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 27 dias do mês de setembro do ano de 2019, às 08:00 horas, no(a) Anfiteatro da Seção Técnica de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru-SP, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. RENATO EUGENIO DA SILVA DINIZ - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / UNESP, Instituto de Biociências de Botucatu, Prof. Dr. MICHEL PISA CARNIO do(a) Departamento de Metodologia de Ensino / Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Profa. Dra. DANIELE CRISTINA DE SOUZA do(a) Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias / Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Profª. Drª. ROSEMARY RODRIGUES DE OLIVEIRA do(a) Departamento de Economia, Administração e Educação / UNESP/Câmpus de Jaboticabal, Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências - UNESP/Botucatu, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de JOSIANE DE CÁSSIA ZANETI, intitulada **Professore(a)s formadore(a)s de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas: significações atribuídas ao trabalho docente na universidade**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. RENATO EUGENIO DA SILVA DINIZ

Prof. Dr. MICHEL PISA CARNIO

Profa. Dra. DANIELE CRISTINA DE SOUZA

Profª. Drª. ROSEMARY RODRIGUES DE OLIVEIRA

Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a muitas pessoas que contribuíram com minha trajetória formativa ao longo do curso de doutorado. Saibam que esta pesquisa só se concretizou porque eu não estava sozinha. Sempre teve por perto uma mão amiga, uma porta aberta, um abraço carinhoso, uma leitura criteriosa, uma discussão produtiva, uma risada merecida, uma palavra de incentivo, um gesto de compreensão, um apoio no sufoco. Nada disso me faltou quando precisei. Por isto, quero agradecer:

à minha família de sangue e a de coração,

ao meu amado esposo,

às minhas amigas e amigos que carrego comigo pela vida,

às amigas e amigos que a academia me deu presente,

à Ivanize, ao Ailton e ao Bruno,

ao meu orientador Prof. Dr. Renato Eugenio da Silva Diniz,

às componentes da banca de qualificação Profa. Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro e Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos,

aos componentes da banca de defesa de tese Prof. Dr. Michel Pisa Carnio, Profa. Dra. Daniele Cristina de Souza, Profa. Dra. Rosemary Rodrigues de Oliveira e, Profa. Dra. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis,

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido,

aos participantes desta pesquisa que dividiram comigo um pouco de seu tempo e de sua experiência docente.

A todas e todos vocês, a minha sincera gratidão.

ZANETI, Josiane de Cássia. **Professore(a)s Formadore(a)s de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas**: significações atribuídas ao trabalho docente na universidade. 2020. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, 2020.

RESUMO

Fundamentando-se na pedagogia histórico-crítica e buscando aproximar a investigação à lógica dialética, a presente pesquisa objetivou identificar, analisar e compreender as significações de docentes universitário(a)s da licenciatura em Ciências Biológicas sobre seu trabalho como formadore(a)s de professore(a)s de Biologia e Ciências. Para tanto, algumas questões conduziram a pesquisa, dentre as quais: como docentes de diferentes cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas compreendem diferentes aspectos de suas atuações como docentes formadore(a)s de futuro(a)s professore(a)s? Como desenvolvem as disciplinas que lecionam para este curso? Como avaliam as condições do trabalho docente nas universidades públicas na atualidade? Tendo por base a proposta dos Núcleos de Significação foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professore(a)s universitário(a)s, com a produção de, aproximadamente, nove horas de áudios que foram transcritos e analisados. Esta metodologia busca sintetizar as mediações constitutivas do sujeito e alcançar as significações do(a) participante com foco no objetivo pretendido. Os resultados apontam que os participantes entendem que a educação tem papel na transformação social e a entendem como uma prática social política. Também indicam a precarização de seu trabalho docente na universidade.

Palavras-chave: Formação de formadores. Professores Formação. Pedagogia histórico-crítica. Ensino de Biologia. Ensino de Ciências.

ZANETI, Josiane de Cássia. **The meanings attributed to the work of professors responsible for teaching at the Biological Science bachelor course.** 2020. Thesis (Doctorate in Education for Science) – School of Sciences, São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, SP, 2020.

ABSTRACT

Having the historical-critical pedagogy as a base and attempting to get the research closer to the dialectical logic, this study aimed to identify, understand and analyze the meanings related to the work of Biological Science professors while preparing Biology and Sciences teachers. Therefore, some questions guided this analysis, such as - What is the understanding professors, of different Biological Sciences bachelor courses, have about the different aspects of their role while teaching future teachers? How do they develop the subjects they teach in this course? How do they evaluate the professors work conditions in public universities nowadays? Based on the proposal of the Nuclei of Meanings, semi-structured interviews were conducted with three university professors, having as a result approximately nine hours of audios that were transcribed and analyzed. This methodology seeks to summarize the constitutive mediations of the individual and achieve the participant's meanings having as a focus the intended goal. The outcomes indicate that the participants understand the education role in social transformation and as a political social practice. The same results also highlighted the precariousness of their teaching work at the university.

Keywords: Teaching future teachers. Teacher training. Historical-critical pedagogy. Biology Teaching. Science teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Apresentação de perfil geral de DF participantes da pesquisa. Em destaque especial a área disciplinar de atuação de cada docente.	60
Quadro 2. Apresentação da forma de realização e tempo de duração das entrevistas com cada DF participante da pesquisa.....	61
Quadro 3. Apresentação dos núcleos de significação do DF P2, bem como os respectivos indicadores que os compõem.....	63
Quadro 4. Apresentação dos núcleos de significação da DF P3, bem como os respectivos indicadores que os compõem.....	85
Quadro 5. Apresentação dos núcleos de significação da DF P4, bem como os respectivos indicadores que os compõem.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DF	Docente formador(a)
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IED	Investimento Estrangeiro Direto
IES	Instituição de Ensino Superior
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NdS	Núcleos de Significação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PU	Professor(a) universitário(a)
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
SEÇÃO 1. O(A)S PROFESSORE(A)S E SUA FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	15
1.1 COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR SOB A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	17
1.2 TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTES NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	31
SEÇÃO 2. UNIVERSIDADE PÚBLICA: CONJUNTURA POLÍTICA E ATUAÇÃO DO(A)S PROFESSORE(A)S UNIVERSITÁRIOS.....	38
2.1 QUESTÕES RELATIVAS AO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA.	46
SEÇÃO 3. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	53
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	56
3.2 A SELEÇÃO DE PARTICIPANTES PARA A INVESTIGAÇÃO	57
3.3 A COLETA DE DADOS A PARTIR DE ENTREVISTAS COM O(A)S DF	59
SEÇÃO 4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES.....	62
4.1 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DE P2	62
4.1.1 Núcleo de Significação I. “ <i>meu trabalho dentro da universidade é como se fosse um trabalho de resistência</i> ”: as dificuldades enfrentadas pelo docente formador	64
4.1.2 Núcleo de Significação II. “ <i>se eu não conseguir trabalhar como biólogo eu posso dar umas aulinhas</i> ”: a necessária defesa da educação pública e da profissão docente	66
4.1.3 Núcleo de Significação III. “ <i>a educação é uma prática social, ela não é uma ciência</i> ”: as relações entre universidade, escola e sociedade.	72
4.1.4 Núcleo de Significação IV: “ <i>minha sala vive cheia de alunos, daqui a pouco vai chegar alguns aí</i> ”: a busca pela coerência pedagógica entre a fala e a ação	75
4.1.5 Análise intranúcleos de P2.....	79
4.2 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DE P3	83
4.2.1 Núcleo de Significação I. “ <i>E aí eu fico pensando qual é o papel do conteúdo?</i> ”: o conhecimento que instrumentaliza a vida cotidiana dos sujeitos.....	85
4.2.2 Núcleo de Significação II. “ <i>Eu defino educação como processo</i> ”: a leitura do mundo e as interações com a realidade.	90
4.2.3 Núcleo de Significação III. “ <i>eu estou com o pé nas duas canoas</i> ”: o equilíbrio dinâmico da DF diante das tensões de seu contexto de trabalho	94

4.2.4 Núcleo de Significação IV. <i>“aqui é o espaço do erro”</i> : nem sempre tirar dez na prova significa aprendizagem	100
4.2.5 Análise intranúcleos de P3.....	105
4.3 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DE P4	109
4.3.1 Núcleo de Significação I. <i>“eu acabo funcionando como um departamento”</i> : a docência na licenciatura na Universidade em que P4 atua.....	110
4.3.2 Núcleo de Significação II. <i>“entendo qual é o meu papel em sala de aula e entendo que o aluno também tem um papel a cumprir”</i> – A sua prática pedagógica.....	114
4.3.3 Núcleo de Significação III. <i>“Eu acho que eu tenho uma função primordial de mostrar os caminhos para esses alunos”</i> : Seu papel como formadora em relação ao papel da Educação.....	116
4.3.4 Análise intranúcleos de P4.....	118
CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES.....	131

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como tema a significação atribuída à própria atuação como docente formador(a) de outro(a)s professore(a)s por docentes universitário(a)s de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. No presente texto estamos considerando que todo professor ou professora que leciona em curso de licenciatura, cuja finalidade é formar professore(a)s, são docentes formadore(a)s de outro(a)s professore(a)s. Assim, ao longo do texto usaremos preferencialmente a denominação Docente Formador(a) (DF) para designar o(a) Professor(a) Universitário(a) (PU) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

O processo de formação inicial¹ de futuro(a)s professore(a)s, em especial de nível superior, é de grande relevância, não só para a pesquisa, mas também social e politicamente. Isto porque, em nosso país, este é hoje o principal meio de acesso à atuação como profissional docente. No caso específico da docência para os níveis de ensino Fundamental II e Médio, incluindo as disciplinas de Ciências e Biologia, a formação inicial em curso superior é obrigatória de acordo com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2018).

Saviani (2012, p. 88) destaca que a “importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento”. O autor afirma que essa função só pode ser plenamente realizada quando se cumpre aquilo que é específico de um processo pedagógico, isto é, a sua materialização no processo de ‘transmissão-apropriação dos elementos culturais’ que fazem o indivíduo se inserir, de fato, na condição de humanidade. Considerando o ensino superior, o(a)s DF se constituem em atores fundamentais para a materialização da função da educação. É responsabilidade deste(a)s profissionais o desenvolvimento de meios para transmitir e gerar a apropriação por parte de licenciando(a)s dos elementos culturais que o(a)s tornarão professore(a)s de uma dada disciplina científica – Biologia e/ou Ciências. São a(o)s DF quem conduzirão o(a)s licenciando(a)s ao acesso para o conhecimento científico, seja na área

¹ De acordo com o artigo 9º, do Cap. IV, da Resolução CNE/CP nº 2 de 1º julho de 2015, entende-se por formação inicial de professore(a)s aquela desenvolvida em nível superior em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura. A presente pesquisa foi desenvolvida com base na formação inicial feita apenas em curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 08 set. 2019.

didática e pedagógica, seja na área específica dos conhecimentos acerca da disciplina objeto de ensino. Este(a) profissional deve promover a compreensão do conhecimento científico como um produto construído ao longo da história, tendo consciência que este conhecimento é um dos responsáveis (positiva e negativamente) pelo atual *status* das sociedades humanas².

Ressaltamos ainda, que o papel de DF é essencial na formação de licenciando(a)s porque ele(a) é quem direciona e dá movimento aos currículos e programas de formação. A forma como este(a) profissional significa sua atuação, direta e intencionalmente, na formação de professore(a)s com base em sua visão de mundo, reflete em seu trabalho pedagógico, (independentemente do conteúdo abordado). Consideramos ser uma das responsabilidades do(a) DF o desenvolvimento de sua prática pedagógica de forma a questionar verdades absolutas e o senso comum educacional. Isto porque acreditamos que é um dever o ato de incentivar o desenvolvimento de reflexões profundas sobre a função social da educação dentro das instituições de ensino. A docência lida com pessoas reais, concretas, atravessadas pelas mais variadas influências e experiências, com sentimentos, sonhos, vida. É preciso entender o tamanho desta responsabilidade e por todas estas razões, estudar as significações de DF se faz necessário. Contudo, cabe destacar que essa interpretação da função do(a) DF reflete a leitura da pesquisadora com base no referencial teórico da pedagogia histórico-crítica adotado nesta pesquisa.

O(a)s licenciando(a)s em Ciências Biológicas, quando ingressam no curso de formação docente constituem o outro polo importante na realização da função da educação, na forma como destacou Saviani anteriormente. A larga vivência como estudante da educação básica deve ser sempre ponto de partida para a reflexão sobre a educação e o seu próprio papel nela ao longo do processo formativo docente. No entanto, na condição de futuro(a) professor(a), espera-se que licenciandas e licenciandos consigam, a partir deste momento, analisar a educação como um processo complexo, coletivo, histórico e social, apreendendo ao máximo as contradições e diversidades que o processo educacional e a instituição escolar abrigam. Isso implica aos futuro(a)s docentes dominar o conteúdo específico de sua área de conhecimento, mas também entender que somente este conteúdo não é suficiente para

² Não se trata de uma idealização cega da ciência, nem mesmo de ignorar outras formas de conhecimento como as artes ou a filosofia, por exemplo. Trata-se apenas de focar a discussão nas disciplinas do curso que investigamos.

lecionar com alto desempenho. Há também contextos sociopolíticos, interferências externas ao contexto institucional escolar, burocracias, problemas. Há a dinamicidade da vida que transborda pelas paredes das salas de aula e as conectam com a vida fora delas. A ideia de que é possível se ter escola, conteúdos e docentes neutro(a)s, isolado(a)s em sala de aula deve ser superada.

Para a realização da presente pesquisa, elaboramos a seguinte questão norteadora – O que é possível dizer sobre as significações expressas por docentes que atuam em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas sobre sua atuação como DF de professore(a)s de Biologia e Ciências? Deste modo, o objetivo da pesquisa foi identificar, compreender e analisar as significações de docentes universitário(a)s da licenciatura em Ciências Biológicas sobre seu trabalho como formadore(a)s de professore(a)s de Biologia e Ciências.

O conceito de significação, figura central de nosso objetivo, integra o corpo teórico da metodologia escolhida, os Núcleos de Significação (NdS). O conceito se estrutura com base no movimento entre duas categorias dialéticas fundamentais, a saber: o significado (que é compartilhado por uma cultura ou grupo de pessoas, por exemplo), e o sentido (que é subjetivo). Apreender o movimento entre significado e sentido é a razão da metodologia dos NdS; o resultado que se alcança a partir deles é o que chamamos ao longo deste texto de significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

A tese defendida pela presente pesquisa é:

A atuação da(o)s docentes formador(a)s é uma expressão do conflito entre os fins de sua atuação e as condições que a mediatizam. Os fins da atuação são reflexo da mediação entre os desejos, objetivos e finalidades individuais com as condições impostas pela estrutura e, portanto, sobre as condições de trabalho postas.

O texto seguinte se organiza em quatro seções, descritas abaixo.

A **seção 1**, denominada “O(a)s professore(a)s e sua formação: contribuições da pedagogia histórico-crítica” apresenta os principais conceitos desta pedagogia que constitui o referencial teórico escolhido para traduzir nossa compreensão acerca da educação escolar, do processo de

ensino e aprendizagem, de seu contexto e seus atores, bem como do trabalho e formação docentes.

A **seção 2**, intitulada “Universidade Pública: conjuntura política e atuação do(a)s professore(a)s universitários”, tem a intenção de promover o entendimento do contexto de trabalho contemporâneo de PU por meio de um retrospecto da história recente de transformações da universidade em paralelo com as políticas de Estado desde meados da década de 1990 até o presente momento.

O desenvolvimento metodológico da pesquisa é apresentado na **seção 3**, “Núcleos de Significação e os caminhos metodológicos”. Aqui são descritos os procedimentos que permitiram a seleção de participantes, a coleta de dados e, a metodologia escolhida para a análise de dados. Apresenta também o delineamento da pesquisa.

Os núcleos de significação de cada participante foram construídos, apresentados e discutidos individualmente na **Seção 4**. A Conclusão expõe os resultados que alcançamos e algumas reflexões que fizemos a partir deles e do processo de desenvolvimento da pesquisa de doutoramento como um todo.

Por último, seguem listadas as referências bibliográficas utilizadas ao longo da presente tese de doutoramento e, na parte final apresentamos os apêndices que podem contribuir para uma melhor compreensão das etapas e aspectos da investigação.

SEÇÃO 1. O(A)S PROFESSORE(A)S E SUA FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica se fundamenta no Materialismo Histórico Dialético (MHD), como afirma o próprio Saviani (2008, p. 141), em razão de que esta base teórica busca permitir a compreensão do movimento real histórico e das suas transformações “abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo”. Mas, antes de apresentarmos os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, vamos abordar conceitos relativos à metodologia dos NdS por nós escolhida. Ao adotarmos o MHD, assumimos que a realidade é muito mais do que se apresenta imediatamente a nós, especialmente no contexto de pesquisa. Contudo, Torriglia e Ortigara (2014) indicam que este método, fruto da criatividade humana, se orienta através dessa realidade.

Para desvelar os discursos atomísticos, superficiais e de aceitação de todas as orientações que estão sendo colocadas na atualidade, a partir de políticas que aparentemente representam ‘o interesses de todos’, torna-se fundamental que os processos de pesquisa para o campo da educação, [...] sejam profundamente estudados a partir do materialismo histórico, a partir do método dialético como um processo de captura pela consciência do movimento do real, método que não permite que os juízos e enunciados sejam manifestações aligeiradas e superficiais de um mundo altamente complexo e contraditório (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p. 198).

Assumimos também que não é possível ignorar o contexto histórico e social na busca pelas respostas às nossas questões. E é nesse sentido que nossa atividade de pesquisa visou alcançar uma interpretação para uma questão posta na realidade pesquisada, a realidade da atuação do(a)s professore(a)s formadore(a)s de outro(a)s professore(a)s. Esta realidade se apresentou inicialmente a nós de forma imediata, aparente, um todo caótico e confuso que precisou ser compreendido por meio do desvelamento das mediações intrínsecas que a compõem.

Nesta pesquisa, a lógica adotada não será a formal, mas sim a lógica dialética. Saviani (2015) afirma que a lógica dialética supera a lógica formal, incorporando-a. “Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num **momento** da lógica dialética” (SAVIANI, 2015, p. 28, destaques do autor).

A opção pela metodologia dos Núcleos de Significação vem no sentido de alinhar o nosso processo de pesquisa na lógica dialética. Nesta metodologia, significado e sentido são as categorias dialéticas fundamentais e, por isso, na sequência dissertaremos um pouco sobre elas. A categoria significado se caracteriza por ser mais estável em sua definição, relacionado à aparência da palavra, com uma semântica compartilhada socialmente, sua compreensão varia pouco, ou menos, em relação à categoria sentido, embora também se transforme ao longo do tempo. Ainda para Aguiar; Ozella (2006, p. 226),

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento entendido como processo.

Já a categoria sentido não se submete ao racional, sua compreensão fica muito mais ligada aos aspectos subjetivos do que a categoria significado. O sentido pode inclusive subverter o significado, transformando a compreensão da palavra para o sujeito, de acordo com suas vivências, seu contexto cultural, socioeconômico. “O sentido deve ser entendido, pois como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída.” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228)

Passar de um para outro (do significado para o sentido) é a justificativa para o método dos Núcleos de Significação existir – o método promove a compreensão do sentido (que é singular) a partir do significado. (AGUIAR; SOARES; MACHADO; 2015). A “aplicação” destes conceitos para a apreensão das significações atribuídas pelos docentes ao seu trabalho será descrita na Seção 3, juntamente com os procedimentos metodológicos propriamente ditos.

A escolha da pedagogia histórico-crítica como referencial teórico para compreender a formação docente, especificamente o(a) DF, é um posicionamento político de (re)afirmação

da existência da luta de classes se expressando também no contexto escolar. Tal escolha suporta nossa oposição às teorias educacionais do “aprender a aprender” que, de acordo com Duarte (2001), incluem o construtivismo, as pedagogias das competências e a teoria do professor reflexivo. São também elas dominantes em nossa área de pesquisa e ensino das Ciências. No entanto, nossa intenção na sequência da presente pesquisa será a de apresentar as principais ideias da pedagogia histórico-crítica que se referem aos professore(a)s e sua atuação pedagógica. Serão abordados nos próximos dois tópicos temas sobre o papel do profissional docente na sociedade, sobre suas atribuições, sobre sua formação, sobre seu trabalho, entre outras questões. Isto se justifica porque a(o)s participantes desta pesquisa são, justamente, DF de futuro(a)s professore(a)s de Biologia e Ciências e, é do trabalho dele(a)s nesse processo formativo que partem suas reflexões.

1.1 COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR SOB A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A educação é um fenômeno exclusivamente humano e diretamente relacionado ao mundo da cultura e à nossa própria constituição enquanto seres sociais (SAVIANI, 2008). É da educação o papel fundamental na promoção da humanidade em cada indivíduo da espécie humana. Saviani (2009) afirma que a promoção do ser humano – o desenvolvimento das características sociais, históricas e culturais de sua humanização – sempre foi uma finalidade constante nos processos educacionais ao longo do tempo, alterando-se em diferentes momentos históricos apenas o tipo da humanização pretendida. No entanto, nem sempre a humanidade se deu conta de que estava desenvolvendo um processo educativo. Isto porque eram processos não sistematizados, embora carregassem em si o papel fundamental. Mas, as formas de educação assistemáticas não intencionais não são objeto de reflexão para a pedagogia histórico-crítica. À esta teoria pedagógica interessam sim os processos educacionais intencionalmente sistematizados, ou seja, a educação escolar.

A promoção da humanidade no ser humano é um processo educativo e: “Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela

transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens”. (SAVIANI, 2009, p. 46). Para que se possa levar adiante tal processo educativo é necessário saber qual ser humano será promovido e, para isso, deve-se saber o que é o ser humano. Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica adota uma concepção de que o ser humano se diferencia dos demais animais e se torna humanizado por meio de sua atividade de transformação da natureza, criando a partir dela o mundo da cultura. Assim, a espécie humana (categoria biológica) se humaniza e integra o gênero humano (categoria histórica) por meio de sua atividade vital (trabalho). De acordo com Duarte, (2013):

A categoria gênero humano sintetiza os resultados da autoconstrução humana e não se reduz àquilo que é comum a todos os seres humanos, não é uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer indivíduo. Gênero humano é uma categoria que expressa a riqueza cultural humana em sua totalidade (DUARTE, 2013, p. 13-14).

O conceito de gênero humano expressa, então, o que nós humanos somos (ou podemos vir a ser) para além de nossa condição biológica; é “transformar *o que é* naquilo que *deve ser*” (SAVIANI, 2009, p. 46, destaque do autor). Nós não nascemos humanizados, apenas nascemos pertencendo à categoria biológica da espécie humana e jamais deixaremos de a ela pertencer. No entanto, o ser humano é muito mais que a soma do biológico e do histórico, simplesmente. Sobre nossa base biofísica construímos o que de fato nos torna humanos, sobre e a partir dela, somos capazes de transformar a natureza e usá-la para além da satisfação das necessidades básicas de sobrevivência impostas por nossa base biofísica, satisfazendo assim também as necessidades construídas histórica e culturalmente.

Para a pedagogia histórico-crítica, o ser humano, como espécie animal, bípede, com um cérebro com *possibilidades* altamente desenvolvidas etc., ao nascer é apenas “candidato à humanidade”. Isso porque, o que nossa constituição biológica nos dá, não garante a efetiva humanização. Para nos tornarmos humanos precisamos nos apropriar daquilo que as gerações anteriores já produziu, incorporou, superou, transformou e que nos coloca, não mais em um mundo natural, mas no mundo da cultura (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 99, destaque das autoras).

Ao longo do processo da evolução humana, nós superamos dialeticamente essa condição de pura dependência da natureza (SAVIANI, 2009) e, em função do processo histórico de transformação dela e de si próprio é que o ser humano passa a pertencer ou constituir o gênero humano (DUARTE, 2013). Assim, nos tornamos seres humanos humanizados a partir de um

processo de construção cumulativa e cíclica da experiência histórica e cultural apropriada, objetivada e superada ao longo de incontáveis gerações. Como afirmou Saviani (2009, p. 44) “O homem é, pois, um ser situado. [...] A vida humana só pode se sustentar e desenvolver a partir de um contexto determinado”. Consequentemente, as características da humanização não podem ser transmitidas geneticamente por meio dos processos da evolução biológica da espécie humana, mas apenas pelo desenrolar do processo histórico, o que nos leva a afirmar a concepção de ser humano histórico cultural (DUARTE, 2013).

Entendemos que assumir essa concepção é um critério que se impõe na constituição do que é ser professor(a) – ou educador(a) como prefere Saviani (2009) – porque ao entender que o que nos faz humanos é construído por nós mesmos, se assume que o processo de humanização não pode se dar naturalmente; o que implica o desenvolvimento de uma intencionalidade sistematizada e situada para este fim determinado. É, portanto, a partir daqui que a pedagogia histórica-crítica vai refletir e teorizar o(a) professor(a), a escola, o(a) estudante, entre outras questões que caracterizam a educação escolar brasileira.

Admitimos que a educação escolar também participa da luta de classes e, nos cabe então destacar que aqui buscamos defender e refletir sobre a escola pública como a forma principal de educação sistematizada oferecida por parte do Estado. Outro ponto que exige esclarecimento é o que entendemos por escola. De acordo com a pedagogia histórico-crítica, a instituição escolar – enquanto esfera formal de educação – é o espaço privilegiado de transmissão e “apropriação do conhecimento sistemático coletivo da humanidade; desta forma o termo escola não se aplica apenas ao ambiente da escola básica, mas também das universidades” (PINHEIRO, 2016, p. 49). São estas instituições as principais responsáveis pela transmissão e reprodução do legado histórico e cultural humano às novas gerações, pois são elas capazes de contribuir para a perpetuação da humanidade tanto em sua condição biológica quanto histórica e cultural.

É por assumir tal responsabilidade que, mesmo sob algumas críticas³, a pedagogia histórico-crítica defende que o papel da escola pública é transmitir o conhecimento

³ Para saber mais, Saviani (2008, p. 72-80) dedica parte da seção 3 para comentar as principais objeções feitas à sua teoria, assim como Pinheiro (2016, p. 68-71) também o faz em seu livro. Duarte e colaboradores respondem com um artigo intitulado “*A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: Equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani*”, publicado em nº especial de abril de 2011 na **Revista HISTEDBR On-line**, a uma crítica

sistematizado e promover sua apropriação por estudantes da classe trabalhadora – coprodutora desse saber e que tem essa reivindicação como demanda – por meio do trabalho educativo de professore(a)s. Saviani (2008) afirma que a escola é o lugar do conhecimento científico. Este é provavelmente o princípio basilar da pedagogia histórico-crítica. Toda a sua teorização parte desse ponto para pensar a educação escolar brasileira.

No contexto da transmissão de conhecimento elaborado entre as gerações por meio das instituições escolares, Saviani (2008) indica a necessidade de diferenciação entre estudante empírico e estudante concreto. A pedagogia histórico-crítica considera que o processo pedagógico se destina ao estudante concreto, ou seja, a atividade docente de ensinar será destinada ao estudante que está situado em um contexto histórico-social determinado e que herdou da geração anterior o modo, os meios e as relações de produção. É este sujeito que vai atuar sobre a base herdada e que, por meio de sua iniciativa histórica, tem o **potencial** de transformação da prática social global. Por esta razão, é de seu interesse a apropriação do conhecimento sistematizado que o lança à categoria de gênero humano; é o(a) aluno(a) mediatizado pela cultura, vivendo sob as determinações históricas que necessita da escola e do trabalho pedagógico. O(a) aluno(a) empírico – imediato – pode não ter vontade ou interesse no conhecimento, mas não é para este(a) que o processo pedagógico histórico-crítico é planejado e desenvolvido (SAVIANI, 2008). O posicionamento de focar a transmissão de conhecimentos no(a) aluno(a) concreto nada tem de desrespeitoso ou de sujeição em relação ao estudante. Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 15) argumentam que isto é simplesmente “coerência teórico-metodológica” com a concepção que entende o “ser humano como sujeito que se constitui e se desenvolve por apropriação da cultura”.

Apresentamos na sequência uma citação que explicita perfeitamente porque a pedagogia histórico-crítica persevera na questão da socialização do saber sistematizado como especificidade da escola:

Vejam bem: eu disse sistematizado; não se trata, pois, de qualquer saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não a cultura popular.

Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado.

[...]

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: ‘mais vale a prática do que a gramática’ e ‘as crianças aprendem apesar da escola’. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (SAVIANI, 2008, p. 15).

Por se tratar de um princípio basal, a expressão conhecimento científico aparece com bastante frequência no contexto conceitual da teoria. Em função disso, Pinheiro (2016) explica que esta expressão engloba, além das ciências, também o conhecimento artístico e o filosófico. No contexto da pedagogia histórico-crítica, a autora aponta que a expressão conhecimento sistematizado pode ser usada como seu sinônimo. Entendemos que a expressão conhecimento ou saber elaborado pode ser utilizada da mesma forma.

Sendo a escola o lugar do conhecimento científico (sistematizado ou elaborado) há que se ter, então, um critério para seleção destes conhecimentos e sua conversão em saberes escolares. Nesta tarefa, a pedagogia histórico-crítica utiliza o conceito de conhecimentos clássicos. “Os conhecimentos clássicos são representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, na ausência das quais a captação de leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 103). Outro ponto a se considerar nesta seleção foi destacado por Saviani (2008, p. 77) quando este afirmou que a escola deve garantir o “domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização”, que permitam ao estudante da escola pública o ato de “expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social”. Se a escola não garantir que os estudantes dominem os instrumentos adequados de acesso e apropriação do conhecimento sistematizado, esse(a) estudante será afastado(a) ou mesmo impedido(a) de acessar algo que, enquanto integrante das relações sociais capitalistas, ajudou a construir e, sua condição de alienação não poderá ser superada. Disto decorrerá, mais uma vez, a manutenção da estrutura social injusta e excludente que vigora tal qual como sempre foi.

É no interior deste complexo quadro descrito que conseguimos visualizar a importância política da instituição escolar. O objetivo, como destacou Pinheiro (2016, p. 49), é “formar

um ser social em sua amplitude” e isso só será possível quando a escola pública conseguir oferecer àquele(a)s que dela participam uma “educação que seja rica em elementos da não cotidianidade”, ou seja, uma educação que disponibilize como saberes escolares aos estudantes os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Giardinetto (2010) afirma que a apropriação desses saberes escolares é o que alimenta o potencial de transformação da realidade preconizado pela pedagogia histórico-crítica porque são eles que instrumentalizam cada indivíduo singular para a atitude reflexiva acerca dos acontecimentos que o rodeiam diariamente para além do senso comum reproduzido ou de suas impressões particulares imediatas. O autor explica:

A escola não apenas de forma unilateral e absoluta garante os interesses hegemônicos. Também, por contradição, garante o acesso à cultura como instrumentalização crítica possível frente aos esforços da classe dominante de se ver perpetuar a sua hegemonia. Nesse sentido, os conteúdos escolares são também fundamentais, pois podem instrumentalizar cada indivíduo a entender a realidade através da compreensão via domínio do pensamento sistemático, mais elaborado e que contribui para a compreensão crítica das contradições dessa sociedade baseada na desigualdade política, econômica e cultural entre os indivíduos (GIARDINETTO, 2010, p. 762).

Os conteúdos escolares não são fins em si mesmos, são fundamentais no contexto da socialização dos meios de produção (SAVIANI; DUARTE, 2012) para a superação da alienação e, conseqüentemente, aumento do nível de desenvolvimento da humanização das classes populares. Saviani (2010, p. 55) afirma que “sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, [...] ela transforma-se numa farsa”. Contudo, Saviani (2008, p. 75) ressalta também que há uma estreita relação entre conteúdo e forma em sua teoria, pois para a pedagogia histórico-crítica “as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos”. Trata-se então, do processo de ensino e aprendizagem como totalidade dialética, no qual o papel do(a) professor(a) é voltado para o desenvolvimento de aluno(a)s; não para o progresso do conhecimento científico, papel este que cabe ao cientista. Nas palavras de Saviani (2009):

[...] faz-se necessário distinguir a ciência quando encarada do ponto de vista do educador e quando encarada do ponto de vista do cientista. Do ponto de vista do cientista a ciência assume caráter de fim, ao passo que o educador a encara como meio. Exemplificando: um geógrafo, uma vez que tem por objetivo o esclarecimento do fenômeno geográfico, encara a Geografia como fim. Para um professor de Geografia, entretanto, o objetivo é outro: é a promoção do homem, no caso, o aluno. A Geografia é apenas um meio para

chegar àquele objetivo. Dessa forma, o conteúdo será selecionado e organizado de modo a se atingir o resultado pretendido. Isto explica porque nem sempre o melhor professor de Geografia é o geógrafo, o que pode ser generalizado nos termos seguintes: nem sempre o melhor professor de determinada ciência é o cientista respectivo (SAVIANI, 2009, p. 62).

No campo das teorias do currículo, Malanchen (2014) argumenta que a Pedagogia Histórico-crítica tem potencial para superar as concepções hegemônicas de currículo, cultura e conhecimento que dominam as diretrizes oficiais do Ministério da Educação. Sua tese olha para os anos de 2006 a 2012, período de reformas nos três níveis de ensino nacionais, como parte do plano de readequação do sistema de produção capitalista à “nova” demanda do mercado, como dito por Possamai (2014).

Um currículo embasado na pedagogia histórico-crítica teria condições para contribuir com a superação da sociedade de classes, pois colocaria a disposição de todos e todas a compreensão do saber historicamente produzido. Tal feito abriria a possibilidade de contribuir para a construção e desenvolvimento de uma visão mais complexa do conceito de humanidade. Para além da pedagogia das competências, do aprender a aprender e das concepções multiculturalistas do currículo, Malanchen (2014) defende que os conhecimentos elaborados pela humanidade são fundamentais para construção do que é ser humano para as novas gerações, e que um currículo com tal objetivo não pode negar as contradições inerentes à construção desses conhecimentos e à sociedade que os produziu.

É por esta razão que Giardinetto (2010) destacou o papel dos conteúdos escolares no processo de instrumentalização do sujeito para melhor compreender sua realidade. Marsiglia; Martins; Lavoura, (2019, p. 11) advertem que estes conteúdos “não pairam no ar” e não estão assim tão facilmente acessíveis aos indivíduos em suas vidas cotidianas. Neste sentido, destacam, o quão importante é o entendimento que a pedagogia histórico-crítica tem da educação como um processo mediado e, do seu fundamento metodológico, assim explicado por Saviani (2012, p. 74, **negrito nosso**):

Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da **síncrese** (“a visão caótica do todo”) à **síntese** (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) **pela mediação da análise** (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como

para o processo de transmissão-assimilação [apropriação] de conhecimentos (o método de ensino).

Cabe agora, explicitarmos mais sobre como este avanço compreensivo da realidade é possível a partir da conceitualização da pedagogia em questão. Porém, antes é necessário elucidar o conceito de mediação porque é por meio desta práxis realizada com os sujeitos da prática social que a educação tem a possibilidade de contribuir para a transformação da realidade de forma indireta – quando atua sobre as pessoas da prática social (SAVIANI, 2012).

Para Torriglia; Ortigara (2014, p. 193) a mediação se expressa como campo das contradições, e pode ser entendida assim a partir do movimento dialético inerente “entre a reprodução da sociedade e os sujeitos singulares”. A sociedade é estruturada a partir das relações entre diferentes complexos que, como afirmam o(a)s autore(a)s, não são totalmente independentes. A singularidade é articulada à universalidade pela particularidade, em constante movimento no campo das contradições como campo mediador na dinâmica estrutural da totalidade social (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014). Em outras palavras, as significações que o(a)s professore(a)s formadore(a)s atribuem ao seu trabalho são a expressão de sua singularidade, resultante do movimento dialético entre esta e as esferas particular e universal do qual fazem parte – todas constituintes da totalidade social.

A pedagogia histórico-crítica é embasada no materialismo histórico dialético e a interpretação do conceito de mediação também; em função disso, a utilização desse conceito pela pedagogia citada se justifica no esforço de superação dos antagonismos característicos do pensamento de senso comum (AGUIAR; MACHADO, 2016). A mediação é responsável por realçar a articulação entre elementos aparentemente distintos – como, por exemplo, objetivo *versus* subjetivo, entre outros – mas que, em parte são congruentes; não se anulam e podem ser descritos de forma estanque, mas nunca entendidos separadamente (AGUIAR; MACHADO, 2016). A categoria mediação permite também

[...] nos afastar das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica. Por outro lado, nos possibilita uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Em função das características destacadas por Aguiar e Ozella (2013), é a categoria mediação que emprega à pesquisa um caráter dialético. É ela que permite enxergar a contradição e dissociar os antagonismos sem anular nenhum polo. A partir dela, ficam implicadas outras categorias dialéticas tão fundamentais quanto e que a suportam.

No que se refere ao estudo da prática docente, a mediação admite as dimensões aparentemente dicotômicas como unidades dinâmicas constituintes dessa prática, bem como esta constitui as significações (AGUIAR; MACHADO, 2016). Nas palavras das autoras:

No que tange ao estudo da atividade docente e da subjetividade, a categoria Mediação permite entender que essas dimensões não podem ser entendidas de maneira dissociada. Desse modo, devem ser compreendidas como unidade e, portanto, considera-se que as significações compõem a atividade docente, do mesmo modo que é na atividade que as significações se constituem (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 264).

A categoria mediação funciona como o “centro organizador objetivo” da relação entre singularidade e universalidade. Ela é entendida como a expressão da unidade dos contrários e permite revelar o sujeito em suas relações com o mundo (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302). E isso tem implicações importantes para o estudo da prática docente. Contudo, é necessário considerar também outras categorias, como a da atividade. Para Aguiar e Machado (2016), a atividade é responsável pela própria construção do ser humano genérico, pois é por meio de sua atividade que este transforma a natureza em função de suas necessidades. E é também a partir do registro interno da atividade que o ser humano vai constituindo dialeticamente a sua subjetividade. Rigon; Asbahr; Moretti (2010, p. 20) afirmam,

Não é possível compreender a atividade humana sem sua relação com a consciência, pois essas duas categorias formam uma unidade dialética. Nas relações entre a consciência e a atividade, a consciência é a forma especificamente humana do reflexo psíquico da realidade, ou seja, é a expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico, que abre ao homem um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido. A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e individual como passíveis de análise.

A categoria da atividade se relaciona ao conceito de trabalho e está diretamente relacionada à sobrevivência da espécie e do gênero humanos. O trabalho, pressuposto fundamental do materialismo histórico-dialético, é para Rigon; Asbahr; Moretti (2010) a

atividade que garante as condições para o desenvolvimento cultural humano, sendo assim, base do processo de humanização. Estes autores afirmam que é a competência de planejar previamente as ações, tendo estas a intencionalidade de atender a uma necessidade biológica ou fruto de sua constituição histórica, é que faz da atividade um ato genuinamente humano.

Como resultado desse processo, temos que o homem singular (o indivíduo) humaniza-se, torna-se parte do gênero humano (universalidade) ao produzir-se a si mesmo por meio do trabalho, [...] o trabalho não é fim em si mesmo. Sendo mediação para atingir um fim, assume caráter ontológico, de constituição do ser humano e, portanto, é compreendido sob forma exclusivamente humana (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 19).

Retomaremos deste ponto a discussão acerca da pedagogia histórico-crítica enquanto um processo pedagógico de constituição ontológica do ser humano. Nesta pedagogia, a **prática social global** é o **ponto de partida** para o processo pedagógico e também o seu **ponto de chegada**, já que há, posteriormente, a sua reelaboração⁴. De acordo com Saviani (2012), o conceito de mediação é aliado ao processo pedagógico para que a prática social seja desvendada e recontextualizada com os saberes escolares pela(o)s estudantes. Isso ocorre por meio de “momentos” (em um sentido filosófico, não metodológico⁵) do processo pedagógico, são eles: problematização, instrumentalização e catarse. É importante lembrar que a educação é uma prática social e que, docentes e estudantes são também agentes sociais inseridos nesta prática (SAVIANI, 2012).

No entanto, embora se relacionem na mesma prática social, estes atores não se encontram em um mesmo nível de compreensão no processo pedagógico, ressalva Saviani (2012). Para a pedagogia histórico-crítica, os agentes sociais em questão possuem níveis de conhecimento e experiência distintos. O nível de compreensão da prática social pelo(a)s docentes é entendido

⁴ Preferimos usar na explanação, neste momento, o termo “reelaboração” em vez de “retorno” para realçar que não há rompimento com a realidade para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem escolar. Os sujeitos reelaboram a prática social enquanto parte constituinte dela, “não saem da vida real enquanto trabalham e/ou se educam, pelo contrário, o fazem nela, por ela, com ela e para ela” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 20).

⁵ O artigo de Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) busca fazer uma crítica capaz de superar dialeticamente a utilização mecanizada dos momentos da pedagogia histórico-crítica como procedimentos metodológicos, o que descaracteriza o método materialista histórico dialético que a fundamenta. Recomendamos a leitura do artigo que pode ser acessado pelo [link: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234). Acessado em 13 ago. 2019.

como sintético, pois se encontram em condições mais favoráveis para articular os conhecimentos adquiridos com a experiência pedagógica que desenvolvem. O autor descreve tal síntese como precária em relação aos aprendizes porque no ponto inicial do processo pedagógico ainda não se conhece o nível de compreensão do(a)s aprendizes, suas ações são baseadas no que é possível ao docente prever, por isso a classificação como síntese precária. Por outro lado, o nível de compreensão da prática social do(a)s estudantes é sincrético porque os mesmos possuem uma menor condição de articular conhecimentos e experiência para compreensão da prática social (SAVIANI, 2012). Pedagogicamente, colocar em perspectiva tal diferença de compreensão da prática social se faz necessário para que possamos retomar o entendimento do processo que faz com que a escola, sob o ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, supere a reprodução da sociedade capitalista e permita que os sujeitos da prática social compreendam-na em sua forma complexa e contraditória, como dito anteriormente por Giardinetto (2010).

Neste texto não vamos abordar a questão sobre a didatização e a simplificação com que algumas vezes a teoria é acometida. Esta é uma discussão que tem sido alvo de recentes debates internos à teoria⁶ e não é o foco da presente pesquisa. Nos interessa mais refletir sobre os momentos filosóficos intermediários do processo pedagógico que correspondem à mediação da análise para que, desta forma, seja possível nos aproximarmos do movimento capaz de gerar um acréscimo qualitativo na compreensão da prática social global ao longo da educação escolar.

De acordo com Saviani (2012), a problematização é um momento que abrange a identificação de situações da prática social que carecem de maior compreensão ou que necessitem de resolução. Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) afirmam que é a análise das questões identificadas que vai apontar os conteúdos indispensáveis a serem selecionados e transmitidos aos estudantes. Vale lembrar que, neste processo, considerar-se-ão na seleção também o critério dos conhecimentos clássicos.

⁶ Para mais aprofundamento recomendamos MARSIGLIA, MARTINS e LAVOURA (2019) que pode ser acessado pelo link <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>> acessado em 13 ago. 2019. E também o livro “Fundamentos da didática histórico-crítica”, de autoria de Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura, Lígia Márcia Martins (2019) da editora Autores Associados.

A problematização na pedagogia histórica-crítica não tem relação com as ideias de situação problema ou estratégias de resolução de problemas de outras pedagogias, ou mesmo com as concepções de senso comum que ligam a expressão problema apenas a coisas negativas ou complexas. Na teoria em questão, interpretamos a problematização com base em Saviani (2009, p. 18) quando este afirma que “o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)”. Trata-se de um olhar para a realidade e captar dela as problemáticas que apresenta e refletir sobre elas (SAVIANI, 2009). Entendemos, portanto, que a problematização não é um procedimento didático, é sim uma atitude primariamente docente,

A ideia de problema não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma necessidade. Para a pedagogia histórico-crítica, na escola, o professor é quem dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediatez da vida e da prática cotidianas (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 16).

Para a compreensão deste momento, esta(e)s autora(e)s chamam a atenção para o fato de que o próprio desenvolvimento do processo da aprendizagem estudantil apontará a necessidade de novas problematizações, uma vez que ele(a)s passem a dominar novos e mais complexos conteúdos. Este ponto destacado pela(o)s autora(e)s vem novamente corroborar “a dialeticidade do método pedagógico de Saviani, que não segue uma sequência linear de passos” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 17). Além disso, para o grupo de autora(e)s a problematização abrange também questões não diretamente relacionadas aos conteúdos, mas com as condições estruturais que sustentam o seu processo de transmissão e apropriação; desde questões de infraestrutura física, tecnológica e organizativa escolar, até questões salariais e relativas à formação docente podem e devem ser problematizadas.

Decorre da problematização o momento denominado de instrumentalização. Para Saviani (2012, p. 71) este momento visa garantir a apropriação “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. O autor aponta que o(a) docente é responsável por transmitir de forma direta ou indireta esses produtos sociais aos estudantes. Destacando que não trata de retorno ao tecnicismo, Saviani (2012) defende que neste momento as classes populares consigam se apropriar dos instrumentos da

cultura capazes de as empoderar na luta contra a sua exploração cotidiana. Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 18) afirmam a centralidade da instrumentalização na metodologia histórico-crítica, pois a partir dela educando(a)s poderão se apropriar dos “conteúdos escolares mais desenvolvidos” e, assim, tonarem-se mais aptos a compreender e interferir na realidade a qual se inserem. Este é um momento crucial para que a função social da escola seja realizada – aquela de “transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular, de modo a incorporá-lo ao gênero humano” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 18).

Tendo já os estudantes se apropriado dos instrumentos culturais teóricos e práticos necessários, este(a)s são capazes de expressar uma compreensão mais elaborada da prática social, momento este denominado catarse (SAVIANI, 2012). Mas como a metodologia didática histórico-crítica é dialética, e como a problematização pode ser requerida em diversos momentos no decorrer do processo pedagógico, pedindo novas instrumentalizações e gerando novas aprendizagens, entendemos que o processo catártico não é culminante em um ponto específico ou, mesmo obrigatoriamente a cada conteúdo ou por aula. Sempre que o movimento no processo de ensino e de aprendizagem garantir as condições adequadas, a catarse pode ocorrer permitindo acréscimos qualitativos na compreensão da prática social global (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019). Nas palavras desta(e)s autora(s):

De nossa parte, a catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas, permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno. Portanto, ela só se realiza no sentido pensado por Saviani quando o conteúdo é selecionado segundo o critério de clássico (qualidade), e dosado didaticamente (quantidade), somando-se a isso que os conteúdos de ensino devam ser explorados de diferentes formas, em diferentes tempos e com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização do aluno (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 20).

Com a catarse, o processo pedagógico histórico-crítico caminharia para a reelaboração da prática social, o que representaria a homogeneidade possível no ponto de chegada. Nesse ponto do processo, docentes tem a precariedade de sua síntese diminuída uma vez que o(a)s estudantes compreendem a prática social agora não mais de forma sincrética, aproximando-se um pouco mais da compreensão sintética do(a)s professore(a)s (SAVIANI, 2012).

O processo didático da pedagogia histórico-crítica objetiva o estabelecimento de aprendizagens contextualizadas e totalizantes, muito além de conteúdos simplesmente memorizados e estéreis para compreensão da prática social mais ampla.

Para tanto, a pedagogia histórico-crítica advoga que o trabalho pedagógico deva ser levado a cabo por anos de forma sistematizada e intencional, exigindo o planejamento de conteúdos de modo articulado a cada série/ano/etapa e em cada área de conhecimento (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 21).

Ao longo deste tópico tivemos a intenção de dissertar sobre os princípios da pedagogia histórico-crítica que pudessem embasar nossa compreensão acerca da educação escolar brasileira. Buscamos discorrer sobre como esta pedagogia entende a função da educação e da instituição escolar, como apreende o papel docente e estudantil neste contexto e, a sua interpretação de como se dá o processo de ensino e de aprendizagem propriamente dito. No entanto, nossa concepção de educação ainda não está completa e, por esta razão, no próximo tópico iremos abordar especificamente dois temas: o trabalho e a formação docentes segundo os pressupostos desta mesma pedagogia.

1.2 TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTES NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Com a intenção de complementar a nossa visão sobre a educação escolar brasileira pretendemos apresentar neste tópico os pressupostos da pedagogia histórico-crítica acerca de dois aspectos fundamentais ainda não discutidos – o trabalho e a formação docente. Como já discutido no tópico anterior, a educação tem uma função específica no contexto social, aquela de garantir a promoção das características humanizadoras em cada indivíduo da espécie humana, de forma a garantir a continuidade da sociedade por meio da promoção da categoria gênero humano e a possibilidade de transformação das realidades sociais. Também já dissemos que a instituição escolar, (incluída aqui a escola e a universidade), é o local privilegiado para que o processo pedagógico de transmissão e apropriação de conhecimentos elaborados seja concretizado, especialmente, para indivíduos das camadas populares. Queremos agora discutir sobre o trabalho do(a) profissional que materializa essa função e se disponibiliza a mediar a relação entre estudante e conhecimento.

Em sua teoria, Marx analisa a natureza do trabalho situando-o em um sistema histórico-social específico, o da propriedade privada dos meios de produção (CASTRO, s/d). A partir dos fundamentos teóricos do autor alemão, Saviani (2008) compreende o trabalho como uma atividade intencionalmente voltada para um desígnio específico. O trabalho é, pois, a ação planejada de transformação da natureza com o objetivo de satisfazer as necessidades da existência humana, criando assim um movimento gradual e cumulativo que permite a existência do mundo cultural. A partir deste entendimento, a intenção é evidenciar que a garantia de nossa condição física e humanizada deriva de duas categorias que decorrem da decomposição do conceito de trabalho, a saber: 1) o **trabalho material** e, 2) o **trabalho não material**. Saviani (2008) explica que no primeiro caso são produzidos objetos materiais responsáveis por nossa subsistência. E que, o ponto 2) precede o primeiro, pois há antes da produção material, a sua idealização, o seu planejamento prévio de forma mental. “Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, [...] isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2008, p. 12).

A educação é entendida pelo autor dentro da segunda categoria, a de trabalho não material. No entanto, para chegar ao esclarecimento de sua natureza é necessário ainda uma decomposição que revela mais dois aspectos do trabalho não material: **(a)** quando o produto **se separa** do processo produtivo e, **(b)** quando o produto **não se separa** do processo produtivo. Em **(a)** o autor aponta como exemplos os livros e objetos artísticos, explicando que nessa subcategoria há “um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção” (SAVIANI, 2008, p. 12). O mesmo não ocorre em **(b)**, a produção e o consumo do produto são coincidentes; como exemplo o autor cita a atividade de lecionar. Desta forma, Saviani (2008) define a natureza do trabalho educativo como trabalho não material, caracterizado pela simultaneidade entre produção e consumo, não há intervalo entre ambos. Nas palavras do autor, “se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. [...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo” (SAVIANI, 2008, p. 12). É por conta das características imateriais de seu trabalho educativo que Pinheiro (2016) entende que o professorado, de forma geral, não se vê como trabalhador(a) explorado(a), o que facilita a alienação da classe.

A raiz da alienação do trabalho docente está na contradição gerada pela elite, quando esta se apodera do conhecimento enquanto modo de produção que é. Segundo a dialética, a contradição é a força que impulsiona o movimento da história. Na sociedade capitalista, Saviani e Duarte (2012) apontam que a contradição que marca a história da educação é aquela que se expressa na especificidade do trabalho educativo.

Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2).

Para os autores, tal contradição ocasionou um problema às elites, o que as fez disparar mecanismos de **desvalorização parcial** da educação pública. A parcialidade se justifica porque, na contemporaneidade, não há como negar totalmente o acesso ao saber elaborado – há essa demanda por parte da população – e, além disso, uma determinada dose de acesso ao conhecimento pelas classes subalternas é necessária para a própria reprodução do capital.

Assim, uma estratégia adotada por quem detém esse meio de produção é administrar controladamente essa dose na formação de professore(a)s.

Este é um dos motivos que faz Pinheiro (2016) convergir com Duarte (2012), quando afirma que a formação docente que tem ocorrido desde o final do século passado até o presente momento tem o objetivo de atender aos interesses da classe dominante, fazendo assim a manutenção do *status quo* do capitalismo contemporâneo. Pinheiro (2016) argumenta que, em consequência, a formação profissional docente “tem sido também esvaziada por concepções teóricas que, ao estabelecerem a primazia da prática, propõem o cerceamento dos processos formativos no âmbito da cotidianidade, do senso comum e da prática fragmentada.” (PINHEIRO, 2016, p. 73).

Essa formação profissional esvaziada se choca com a compreensão de Martins (2010, p. 14) adotada por nós, que considera a formação profissional como “uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para efetivação de determinada prática social”. A autora afirma que a formação docente foi depreciada com a intensificação cada vez mais agressiva de outra contradição, aquela referente à expropriação do trabalho docente. A conversão do trabalho educativo em trabalho alienado limita a formação docente especialmente no aspecto a ser alcançado de “pleno desenvolvimento dos indivíduos” (MARTINS, 2010, p. 15). A precarizada relação entre o(a) profissional docente e o resultado de seu trabalho seria, para a autora, um legado do século passado para a formação de professore(a)s no século XXI.

Por sua vez, a pedagogia histórico-crítica defende a superação do trabalho docente alienado, transformando-o em atividade autorrealizadora, ou seja, em uma atividade de autoformação na qual o(a) docente se desenvolva não apenas em sua profissão, como também pessoalmente, de modo a criar as condições de concretização do desenvolvimento do gênero humano em si próprio.

Mas essa relação de exterioridade não é intrínseca à atividade de trabalho, ela acontece nas condições de alienação. Superar essas condições significa transformar a atividade em autoatividade, ou seja, em atividade autorrealizadora. A atividade vital como atividade autorrealizadora é a única forma de o indivíduo se efetivar como um ser genérico, isto é, um ser conscientemente representativo do desenvolvimento alcançado pelo gênero

humano. A superação do trabalho alienado não se dá pela negação do trabalho ou pela busca de uma suposta essência reprimida no interior do indivíduo, mas sim pela transformação da atividade em relação consciente com o mundo resultante da objetivação histórica e social do gênero humano (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 27).

O trabalho como atividade autorrealizadora é o oposto da sua alienação. Saviani e Duarte (2012) afirmam a necessidade de superar a ideia de fazer da atividade vital humana – o trabalho – apenas um simples meio de sobrevivência. Nesse sentido, entendemos o trabalho enquanto atividade autorrealizadora como uma razão de vida, não só um meio de ganhá-la; um processo de desenvolvimento e concretização do potencial de evolução da humanidade representado no conceito histórico de gênero humano. Portanto, é muito coerente para nós a transposição da ideia de trabalho como atividade autorrealizadora para o trabalho docente. A relação educacional entre docente e estudante não é simplesmente uma relação de compra de mão de obra em troca de salário. Trata-se de uma complexa e dinâmica relação entre pessoas mediada pelo conhecimento e por determinantes sociais, a qual envolve sentimentos, desejos e expectativas. Para mencionar especificamente o aspecto docente nesta relação, há que se considerar o envolvimento das concepções de mundo que o(a) movimentam em função da necessidade de realizar a especificidade do trabalho educativo na escola – a socialização do saber elaborado. Nós concordamos com a fala de Martins (2010, p. 15) na qual ela declara que “o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos que, por sua vez, para se efetivar demanda a mediação da própria humanidade dos professores”. Para ela, o trabalho docente alienado retroalimenta gravemente a formação docente no sentido que reproduz e amplia a alienação: a atuação de professor(a) alienado(a) pode contribuir para a alienação de aluno(a)s.

Pinheiro (2016) concorda com Martins (2010), quando esta assinala que a formação docente tem sido esvaziada por teorias que se embasam de forma imediata na reflexão crítica sobre a própria prática. Esta concepção formativa corrobora as teorias educacionais do “aprender a aprender”, limitando a visão às possibilidades que poderiam determinar outra forma de ação perante a prática. Para Martins (2010), trata-se de sancionar o chamado ‘recuo da teoria’ e admitir o predomínio da empiria na esfera da educação formal, patrocinando-se assim, um conteúdo mutilado, enfraquecido. Em análise das políticas públicas para a formação de professores do início dos anos 2000, Santos (2013, p. 133) afirmou que estas conduziam “para a minimização da apropriação do conhecimento sistematizado, o recuo da

teoria, a hipervalorização do cotidiano, a centralidade da formação por competências, a reflexão sobre a prática docente com o mínimo de teorização”. O movimento apontado pelo autor nos distancia pedagogicamente do desenvolvimento da emancipação humana prevista na teorização histórico-crítica já que, para esta é requerida apropriação sólida e profunda do conhecimento teórico elaborado (SANTOS, 2013).

Falta a essa concepção esvaziada de formação docente, de acordo com Saviani (2011), a devida mediação e aprofundamento teóricos que poderiam realçar os determinantes históricos e sociais da profissão e seu potencial de contribuir com a transformação da realidade. Para o autor, tal embasamento encerra a formação docente aos aspectos aparentes e alienados da cotidianidade humana.

O processo de formação docente encara, ainda, outro complicador negativo e persistente no contexto brasileiro – as más condições trabalhistas. Saviani (2009a, p. 153) assim declara:

[...] não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

A baixa procura pelos cursos de licenciatura, seguida por um acréscimo nas evasões, também são apontadas por Pinheiro (2016). A autora argumenta que a categoria “enfrenta uma tarefa salvífica impossível de livrar a sociedade das mazelas capitalistas, com condições estruturais de trabalho mínimas, com cargas horárias altíssimas e com salários dignos de vergonha” (PINHEIRO, 2016, p. 83). Somando-se a isso, acreditamos também que outro fator que vem alimentando o desinteresse pela docência é relativo ao imaginário perverso que foi difundido socialmente e que culpabiliza professores e professoras – em especial do ensino fundamental e médio – pelo baixo desempenho educacional brasileiro. Este(a)s profissionais são acusados de doutrinadores, de propagação de mentiras ou de transformarem “opiniões pessoais” em conteúdo; têm sua liberdade de cátedra tolhida e convivem, muitas vezes, em

um ambiente de coerção capitaneadas pela vigilância ideológica e pelo projeto escola sem partido⁷.

Todo este contexto problemático que envolve a formação e o trabalho docente, para Haddad e Pereira (2013), prejudicam a tarefa de mediar o encontro do(a)s estudantes com o conhecimento elaborado – encontro este que tais estudantes não estão aptos para realizar sozinhos de forma plena – por isso, é tão necessária a mediação pelo(a)s professore(a)s. Como bem disse Marsiglia, Martins e Lavoura, (2019) os conteúdos não são intuitivos. Neste sentido, para a pedagogia histórico-crítica, a tarefa docente inclui “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos”, bem como “a descoberta das formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico” (HADDAD; PEREIRA, 2013, p. 114). São os resultados observados em termos de apropriação de conhecimentos e de pensamento crítico que indicam se uma prática pedagógica está em conformidade com a pedagogia histórico-crítica, muito mais do que o método de ensino utilizado, de acordo com Pinheiro (2016). E, é de responsabilidade docente contribuir para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos singulares (HADDAD; PEREIRA, 2013; PINHEIRO, 2016) por meio do trabalho educativo intencional, planejado e contextualizado com o seu tempo, com estudantes e escola concretos. É a isso que a pedagogia histórico-crítica se refere quando afirma que o início de qualquer processo pedagógico é a prática social, é sempre a partir da realidade concreta, daquilo que temos no chão de nossas instituições de ensino e, a partir disso, buscar o desenvolvimento. Trata-se de um processo de formação ontológica do sujeito humano historicizado – aquele que literalmente não se submete à natureza, transformando-a para a satisfação de suas necessidades biológicas e culturais – a partir do indivíduo biológico da espécie humana.

A pedagogia histórico-crítica afirma que há uma desigualdade real entre docente e estudante no início do processo pedagógico. O trabalho docente conduz processualmente de forma sistemática e intencional cada geração para o desenvolvimento de sua “segunda

⁷ O movimento escola sem partido define-se como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras” (<http://escolasempartido.org/quem-somos/>). O movimento afirma que instituições de ensino de todos os níveis são utilizadas por “militantes disfarçados de professores” para promover doutrinação política, partidária e ideológica. Para saber mais sobre o movimento basta acessar o *site* pelo endereço eletrônico antes citado. Como discordamos desta iniciativa, indicamos também o *site* Professores contra o Escola Sem Partido pelo link: <https://profscontraoesp.org/>.

natureza”, aquela que integra o indivíduo em um mundo construído histórica e socialmente, o mundo da cultura humanizada.

No transcorrer desta seção discorreremos sobre os princípios da pedagogia histórico-crítica de forma a dar corpo teórico a nossa leitura da educação brasileira. Com esse propósito apresentamos a função da educação, o papel que cabe aos participantes do processo educativo e, como este processo é entendido; discutimos também o trabalho e a formação docentes, tudo isso sob o viés da pedagogia histórico-crítica. Na seção 2 a seguir, nossa intenção é dissertar sobre a realidade do ensino superior público, suas transformações nas décadas mais recentes e, sobre as condições de trabalho do(a) profissional docente deste nível de ensino no dinamismo voraz do mundo capitalista contemporâneo.

SEÇÃO 2. UNIVERSIDADE PÚBLICA: CONJUNTURA POLÍTICA E ATUAÇÃO DO(A)S PROFESSORE(A)S UNIVERSITÁRIOS

Nossa discussão aqui tomará como base o texto de Silva Junior e Sguissard (2013), no qual os autores apresentam uma análise bem estruturada de como foi a reforma do Estado Brasileiro – iniciada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e, em maior ou menor grau, teve prosseguimento nos governos que se seguiram. A citada reforma teve a finalidade de adequar nossa economia à nova ordem hegemônica mundial do capitalismo com predominância financeira. Esta adequação influenciou a transformação da educação superior no país, transformando, em especial, os objetivos e as funções da universidade pública.

A partir de 1995, todo o aparelho estatal foi realinhado de forma a ficar mais atraente para o mercado financeiro, via investimento estrangeiro direto (IED) no país. Tal reformulação alterou leis como as que favoreceram os IED, facilitando a entrada e saída de capital, com lucros maximizados para a iniciativa privada (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013).

O Banco Mundial, órgão gestor das reformas para os países periféricos da economia mundial, desenvolveu dois documentos orientadores para as reformas que conduziam na América Latina. O primeiro foi o Programa de Reformas do Estado para a América Latina. O outro documento foi o **Programa de Reforma da Educação para a América Latina**. Ambos foram balizadores das reformas de cunho neoliberais no país, bem como para a transformação da universidade brasileira, em especial a pública, em um instrumento de produção no regime de predominância financeira. Nas palavras de Silva Junior, Ferreira e Kato (2013, p. 436),

Neste movimento, a universidade pública fora reposicionada, assumindo novas funções sociais e econômicas. As mudanças ocorridas teriam intensificado o trabalho do professor e acentuado o processo de precarização das relações de trabalho na instituição universitária.

Após o início da reforma estatal de 1995, sendo esta um processo com uma série de ações bem encadeadas, seguiu-se a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996. Isso porque era necessário organizar um sistema de

pós-graduação no país que funcionasse de acordo com a nova ordem econômica do Estado, que fosse capaz de formar o quadro de pesquisadores e ainda ser “mais produtivo, regulado e flexível” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 127). Estes autores afirmam que a LDB foi um importante instrumento jurídico para o atendimento dessa demanda. A partir dela, havia a obrigatoriedade de pelo menos um terço dos docentes do quadro de todas as instituições de ensino superior possuir pós-graduação *stricto sensu* e atuar em regime de dedicação integral (BRASIL, 2018, p. 36, artigo 52), permitindo assim, a expansão e consolidação da pós-graduação sob a responsabilidade de controle e regulação por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A transformação da CAPES em fundação pública no ano de 1992, de acordo com Bernardo (2014), foi um marco estratégico para a transformação da universidade de acordo com o capitalismo organizacional. De acordo com Silva Junior, Ferreira e Kato (2013), sua atuação como agência reguladora da pós-graduação brasileira foi intensificada a partir de 1997, tendo a responsabilidade de reorganizar, coordenar e avaliar esse sistema por completo.

Na análise de Silva Junior e Sguissardi (2013) foram consideradas especificamente as universidades federais, mas a partir de sua argumentação é possível generalizar para as demais instituições públicas e privadas em função de que as novas regras valeriam para todo o ensino superior brasileiro. A reforma na educação superior se deu no sentido de o Estado abrir mão de parte de sua responsabilidade, para que a iniciativa privada pudesse fazê-lo. Assim, de acordo com os autores desenvolveram-se ou ampliaram iniciativas como,

As Parcerias Público-Privadas (PPP), os Fundos Sociais (FS), a Lei de Inovação Tecnológica (LIT), a “Lei do Bem” etc. são a objetivação do novo ordenamento jurídico que deu guarida à retirada do Estado de sua condição de garantidor da natureza pública da universidade. Aí reside, com contradições mas de forma estrutural, o que se tem chamado de mercantilização da educação superior pública (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 122).

Outros autores como Bernardo (2014), Souza; *et al.*, (2017) e, Rodrigues; Souza (2018) também apontam que a reorganização da economia brasileira com o neoliberalismo se expressa em diferentes aspectos, desde essas parcerias com empresas privadas e patrocínio de pesquisas para atender seus interesses, ao estabelecimento de *rankings*, índices e metas sobre o rendimento do trabalho do professor que privilegia a atividade de pesquisa e a publicação de

artigos, em detrimento das ações de ensino e de extensão – o que gerou o fenômeno conhecido como produtivismo acadêmico. Neste contexto, Silva Junior e Sguissard (2013) chamam a atenção para a atuação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Ainda em 1985, o CNPq foi absorvido pelo recém-criado Ministério de Ciência e Tecnologia (nomenclatura atual: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações – MCTIC) e passou a financiar também pesquisas por demandas induzidas, que se orientavam de acordo com as necessidades e anseios do mercado, não com os interesses acadêmicos diretamente. Sendo assim, o CNPq incorporou

[...] às suas atividades (fomento a bolsa e financiamento de pesquisas) novas demandas acadêmico-institucionais – as demandas econômicas –, isto é, o fomento a pesquisas aplicadas via editais de apoio, com foco na inovação e amparados numa nova política industrial; fomento para bolsas de iniciação científica, tecnológica e empresarial para os mais diversos níveis de conhecimento; execução de programas que visem a geração de conhecimento e apropriação pública e privada (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 148).

As políticas do CNPq e CAPES, sob a direção do Estado, se articulam para colocar os processos de pesquisa, enquanto produtores de conhecimento, especialmente focados na geração de valor para o capital (SILVA JUNIOR; FERREIRA; KATO, 2013).

Porém, quando se trata do setor produtivo, o fundo público naturalizado pelo capital busca produzir novas tecnologias de processo e de produto que agreguem mais valor aos produtos que serão comercializados no mercado internacional ou nacional. Este processo transcende a produção e tem em seu centro as relações que as corporações multinacionais estabelecem com outras empresas, bancos, agências multilaterais, Estados e instituições estatais, neste caso particular, as universidades (SILVA JUNIOR; FERREIRA; KATO, 2013, p. 445).

Isso significa que o CNPq e a CAPES caminharam rumo às tendências de inovação e internacionalização de acordo com a mundialização do capital e que trouxe as seguintes consequências para rotina das universidades e para o país como um todo:

a) a pesquisa passa a seguir nova diretriz orientada para o atendimento da demanda econômica crescente de valorização do capital; b) os diversos segmentos de trabalhadores são preparados técnica e socialmente por

programas como o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). No país, esse período, foi marcado pelo cenário de estabilidade econômica e reformas que resultaram na abertura comercial e financeira, desregulamentação, internacionalização da estrutura produtiva, ajustes fiscais e privatizações. Em consequência, o pacto social que se vinha produzindo desde o início da década de 1990 experimenta significativa consolidação (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 125).

A significativa consolidação citada pelos autores se refere ao período iniciado em 2003, com a ascensão de Luis Inácio Lula da Silva à presidência da República. Sua eleição após três derrotas consecutivas⁸ foi inédita, entre outras coisas, por colocar na chefia do poder Executivo um representante de partido proveniente da classe trabalhadora, o Partido dos Trabalhadores (PT). A origem do PT se mistura com a luta dos metalúrgicos do ABC paulista⁹ no início dos anos 1980, período de intensa participação social e de organizações coletivas organizadas em prol do reestabelecimento da democracia no Brasil. Em decorrência deste contexto, ao passar dos anos com seu crescimento, o PT congregou inúmeras outras forças sociais, culminando na eleição de Lula. Justamente por essa ampla base social e por sua história de luta, foi depositado por muitos a esperança de que o seu governo atuasse de forma direta para diminuir os problemas sociais acumulados ao longo da história oligárquica do país.

Durante a maior parte da história brasileira, os direitos sociais tinham caráter assistencialista, clientelista e focalizado. A Constituição de 1988 – a primeira após a ditadura civil militar – buscou transformar essa realidade trazendo um caráter universalista aos direitos sociais (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2010). Entretanto, como ressaltam Paiva e Mattei (2009), mesmo com o avanço considerável da Carta de 1988, as desigualdades – fruto de uma história de expropriação – prosseguem e os ataques à Constituição são constantes. Prova disso é a quantidade enorme de emendas que ela vem sofrendo nas duas últimas décadas, como a reforma trabalhista aprovada em 2017.

Paiva e Mattei (2009) afirmam ainda que mesmo com avanços significativos na área social, há mais desafios do que conquistas e elencam alguns pontos que impedem o real avanço de

⁸ Em 1989, concorreu a presidência e perdeu no segundo turno para Fernando Collor de Melo (à época do PRN – Partido da Reconstrução Nacional) e perdeu duas eleições para Fernando Henrique Cardoso do PSDB.

⁹ O ABC paulista representa uma região formada por cidades industriais metropolitanas de São Paulo/SP, inicialmente formadas por Santo André, São Bernardo, São Caetano e, posteriormente agregou outras cidades próximas.

fato das políticas sociais, tais como: o não rompimento com a lógica focalista e fragmentada das políticas sociais, que traz como consequência o não reconhecimento dos direitos sociais universais; a participação social ainda ocorre por meio de ações corporativistas e instrumentais que legitimam as ações do Poder Executivo e; os recursos do sistema social ainda são aquém das demandas.

As próprias virtuosidades políticas dos governos petistas foram responsáveis pelo limite de sua governança, afirma Alves (2013). Para ele, os governos do PT combateram a miséria **sem ir à raiz dos problemas** e buscou, portanto, “compatibilizar nos marcos da ordem burguesa neoliberal, um projeto de redistribuição de renda e combate à pobreza extrema e pobreza sem confronto com o capital” (p. 3). Para Marques e Mendes (2007), os governos de Lula e Dilma serviram a dois senhores, ou seja, se de um lado favoreceu uma parcela significativa da população que historicamente foi excluída, de outro sua política econômica aproximou-se do capital financeiro nacional e internacional, além de tomar medidas que beneficiaram os grandes proprietários de terra. Acreditamos que “servir a esses dois senhores” seria incompatível, pois haveria um choque de interesses irreconciliável.

A criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2004, da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a ampliação do Financiamento Estudantil (FIES) com a diminuição da sua taxa de juros são exemplos de políticas públicas educacionais que apesar de ampliar o acesso de pessoas historicamente alijadas da educação superior, favoreceu sobremaneira grupos empresariais que veem a educação como um negócio alinhando suas empresas aos interesses de mercado. Argumentam Silva Junior e Sguissard (2013) que estes programas se voltaram, via certificação em massa, para a preparação de mão de obra mais barata para o mercado e, em função das desigualdades estruturais já pré-existentes, reforçaram-nas; contudo, produziu-se uma sensação de transformação e ascensão social.

Todo esse processo culmina, entre outras questões, na intensificação e precarização do trabalho docente no ensino superior. Abaixo segue um destaque esclarecedor da conclusão do pensamento de Silva Junior e Sguissard (2013, p. 152-153).

Este movimento, atualmente estrutural, tem sua origem na escolha do modelo de crescimento econômico adotado no país no trânsito para a adesão ao capitalismo de predominância financeira que mercantilizou a esfera

pública em geral e, em particular, a universidade pública [...] Esse quadro conjuntural brasileiro mostra o quanto o Brasil tornou-se vulnerável e dependente, quase servil, às vicissitudes do capital financeiro na forma de IED [Investimento Estrangeiro Direto]. Neste momento, mostra, também, como a internacionalização da educação superior, que sempre existiu – antes, por razões predominantemente acadêmicas – atinge, agora [em 2013], seu ápice numa dimensão predominantemente econômica, no Brasil e nos países para onde se movem os estudantes e professores brasileiros. Isso sugere que a internacionalização da educação superior, articulada com mais afinco recentemente pelos mandatários dos países centrais e da semiperiferia, como o Brasil, é apenas mais um passo da trajetória que conduz a objetivação da predominância financeira do atual estágio do capitalismo mundializado, no caso aqui em estudo, à orientação da educação superior para o mercado e consequente intensificação do trabalho de seu trabalhador típico: o professor da educação superior.

Ao final do governo Lula em 2010, o país parecia não sentir os efeitos da maior crise do capitalismo global pós 1929. Iniciada em 2008, tal crise fez o preço do petróleo cair consideravelmente levando à bancarrota vários países do mundo. Impulsionado pelo aumento do preço das commodities, o Brasil cresceu 7,5% naquele ano, gerando 15 milhões de empregos e tirando mais de 26 milhões da miséria (BRASIL, 2019). Entretanto, a escolha de Lula de servir a dois senhores (MARQUES; MENDES, 2007) e incluir a população, sobretudo, por meio do consumo cobraria seu preço. Com a queda da receita, a presidenta Dilma Rousseff (PT) promoveu incentivos fiscais e tributários a setores empresariais que não investiram como ela esperava. A inflação retomou sua ascensão e a população foi às ruas em junho de 2013 na maior onda de protestos já vistos até então pela Nova República. Diante de uma enorme diversidade ideológica e um emaranhado de pautas, o Estado brasileiro reagiu às mobilizações com uma repressão desmedida, provocando sua propagação em várias regiões do país (BRASIL, 2019). As jornadas de junho – como os protestos ficaram conhecidos – provocaram mudanças que, pela aproximação histórica, ainda são difíceis de mensurar.

Apesar do desgaste de três mandatos seguidos, o PT venceu sua quarta eleição em um país extremamente polarizado. O adversário de Dilma Rousseff no processo eleitoral de 2014 – Aécio Neves (PSDB) – não reconheceu a derrota e incitou a população a continuar nas ruas. As manifestações eram heterogêneas nas suas reivindicações, porém um sentimento antipolítico e a crença em um Judiciário moralista como salvador eram características que atravessavam os diversos grupos, inclusive aqueles mais radicais defensores de um retorno à ditadura militar que, naquele momento ainda eram minoritários, mas que ganharia força mais adiante.

Uma parte considerável da classe média branca e racista reagiu às políticas – mesmo que tímidas – de ações afirmativas e ao avanço das pautas de movimentos identitários. Essa reação foi potencializada por um incessante trabalho da mídia hegemônica em defesa da espetacularização que se tornou a operação “Lava Jato”. No dia 13 de março de 2016 cerca de 4 milhões de pessoas foram às ruas exigir a prisão do ex presidente Luis Inácio Lula da Silva e o Impeachment da presidenta Dilma Rousseff, mesmo sem ter cometido crime de responsabilidade (BRAZ, 2017). Com a articulação de diversos setores pertencentes ao espectro da direita e com uma crise econômica escancarada, Dilma Rousseff é afastada definitivamente do cargo no dia 31 de agosto de 2016. Após quase 14 anos na chefia do poder executivo, o PT deixava o poder que alcançou e compartilhou com personagens que historicamente o próprio partido rechaçava. Como por exemplo, Michel Temer – vice-presidente na chapa da presidenta – que se tornaria o sétimo presidente a tomar posse em 21 anos de Nova República.

Seu mandato presidencial a partir do golpe parlamentar de agosto de 2016 representou, mais que uma ruptura, a reorganização do avanço neoliberal no país, inclusive na educação. A Reforma do Ensino Médio sancionada em seu mandato na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017¹⁰ é um claro exemplo disso. Mesmo sob graves suspeitas de corrupção, o presidente Michel Temer é absolvido pelo Congresso que opta por não abrir o processo de Impeachment ao seu mandato. O mesmo Congresso que impediu uma presidenta eleita de terminar seu mandato, agora absolvía Michel Temer e escancarava pautas conservadoras¹¹. O projeto escola sem partido, antes restrito a câmaras municipais, passa a fazer parte da agenda do Congresso Federal e mesmo tendo a oposição conseguido barrar seu avanço, seus princípios foram difundidos no cotidiano escolar, criando um clima de perseguição e insegurança aos profissionais da educação de todos os níveis.

A execução de Marielle Franco, vereadora da cidade do Rio de Janeiro, em 14 de março de 2018 elevou o nível da violência urbana a outro patamar. As forças reacionárias –

¹⁰ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=251273&norma=270661> Acessado em 16 mar. 2017.

¹¹ Sugestão de leitura: QUADROS, Marcos Paulo dos Reis; MADEIRA, Rafael Machado. Fim da direita envergonhada? Atuação da bancada evangélica e da bancada da bala e os caminhos da representação do conservadorismo no Brasil. **Opin. Pública**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 486-522, Dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/op/v24n3/1807-0191-op-24-3-0486.pdf> Acesso em: 09 set. 2019.

envergonhadas e discretas após o fim da ditadura – escancaram suas ações em um processo eleitoral ainda mais polarizado e violento que o de 2014. Após a prisão de Lula – o principal candidato à presidência de acordo com pesquisas de intenção de votos¹² – o caminho pavimentou-se para a extrema-direita ganhar ainda mais espaço e os militares voltarem ao poder pelo voto. Em seu discurso de posse, o capitão reformado do exército Jair Messias Bolsonaro prometeu libertar o Brasil do socialismo, da inversão de valores, do gigantismo estatal e do politicamente correto. Por trás de um discurso permeado por impropérios, aproximaram-se do presidente diversos grupos alinhados ao capital que tinham total clareza de seus interesses e viram na eleição do capitão a oportunidade de expropriar ainda mais a riqueza do país.

No campo da educação, a chefia do Ministério da Educação (MEC) foi trocada em um prazo de apenas seis meses de mandato. A primeira gestão – do ministro Ricardo Vélez Rodrigues – foi marcada por uma série de disputas internas, recuos e declarações controversas, como a defesa do revisionismo histórico nos livros didáticos em relação à ditadura civil-militar brasileira. Para o seu lugar, o presidente da República nomeou o economista Abraham Weintraub. Não menos polêmico e autoritário que seu antecessor, em poucos meses na gestão da pasta, o ministro acusou publicamente universidades de promoverem “balbúrdia”, defendeu a entrada da polícia militar nas instituições de ensino federais e orientou o(a)s aluno(a)s que gravassem as aulas de seu(a)s professore(a)s. Além disso, promoveu um corte de cerca de 30% do orçamento que as Universidades e Institutos Federais possuem para a manutenção dos seus serviços, inviabilizando assim, a curto e médio prazo, o seu funcionamento. O discurso anticientificista de deslegitimar a produção e o cotidiano acadêmico acusando-o de má gestão caracterizou-se em uma estratégia para a disputa da opinião pública após a apresentação do programa Future-se. Lançado em Brasília no dia 17 de julho de 2019, o programa propõe um formato alternativo de financiamento para

¹² Pesquisa desenvolvida por Ibope Inteligência. Disponível em: <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/lula-lidera-disputa-para-2018-bolsonaro-e-marina-empatam-na-maioria-dos-cenarios/>. Pesquisa desenvolvida pelo Data Folha. Disponível em: <http://datafolha.folha.uol.com.br/eleicoes/2018/08/1979559-39-votariam-em-lula-sem-petista-bolsonaro-lidera-disputa-presidencial.shtml>. Ambas acessadas em 22 jul. 2019.

a educação superior pública, ampliando participação do capital privado. Para isso o MEC pretende alterar 17 leis, entre elas a LDB¹³.

O processo de mercantilização da educação superior pública, iniciado na década de 1990 (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013), foi retomado com toda a impetuosidade característica do capitalismo de predominância financeira. Nunca antes na história democrática recente deste país, a universidade pública foi tão atacada e viveu tantos retrocessos em tão curto espaço de tempo como no primeiro semestre da gestão do militar reformado Jair Messias Bolsonaro. É, com certeza, o momento de maior insegurança para o caráter público e autônomo da universidade pública brasileira.

Na seção seguinte, abordaremos algumas questões mais específicas acerca da atuação dos professores universitários (PU), apontando para a intensificação e os desdobramentos da precarização do trabalho docente ocorrida em função do que foi discutido até aqui.

2.1 QUESTÕES RELATIVAS AO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Bernardo (2014), bem como Duarte (2017) e Souza *et al.* (2017) tem apontado para as estratégias que o sistema utiliza para dividir e isolar os trabalhadores e, assim, deslegitimar suas lutas e enfraquecer seus coletivos. Tais estratégias facilitam o avanço do projeto reformador que tem gerado também a precarização do trabalho docente universitário. É no sentido de fazer frente a essas estratégias desmobilizadoras que Rodrigues e Souza (2018) advertem que fortalecer a organização política de base dos PU se constitui em forte prerrogativa para construir um movimento de resistência à “reorganização” da universidade pública sob o viés mercadológico.

¹³ “MEC quer mudar LDB e mais 16 leis por programa para financiar universidades”. Ana Carla Bermúdez, publicado em 19 jul. 2019. Portal UOL Educação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/07/19/mec-quer-mudar-ldb-e-mais-16-leis-por-programa-para-financiar-universidades.htm> Acessado em 22 jul. 2019.

Esta “reorganização” das universidades não se trata de uma iniciativa recente, muito menos se constitui como um fato espontâneo. Trata-se de um projeto de país que paulatinamente vem sendo implantado. Um projeto de sucateamento do setor público, de redução do Estado, para favorecer o mercado financeiro e as iniciativas privadas. Como discutimos no tópico anterior, trata-se ainda de um projeto elitista que nunca saiu de cena e que “colocou suas garras de fora” neste momento, com o predomínio político da extrema-direita no governo do Brasil.

A questão da precarização da carreira docente de nível superior – na forma da intensificação do trabalho e desvalorização na carreira, do excesso de funções a realizar, do elevado número de horas aulas a cumprir e das metas de produtividade acadêmica para alcançar – tem sido um problema cada vez mais presente na realidade de trabalho desta classe de trabalhadores especificamente, uma vez que docentes do ensino fundamental e médio já sofrem com a precarização há muito tempo. O cenário de precarização do(a) profissional da educação já se constitui em sólido campo de pesquisa e denúncia na literatura acadêmica. Em volume significativo, essas e outras questões, se relacionam de forma direta ou indireta com o aumento de casos de adoecimento docente. Em sua pesquisa com docentes de uma universidade pública, Bernardo (2014) buscou entender como a nova organização da universidade sob a égide do capitalismo organizacional tem afetado a rotina docente que, sob esta nova perspectiva são cada vez mais assemelhados aos trabalhadores fabris. A autora relata que as queixas de professor(a)s trabalhadora(a)s são muito semelhantes à de operário(a)s sob o modelo toyotista de produção. Os docentes

[...] ressaltam a intensificação do trabalho e a existência de pressões cotidianas por um nível de produção artificialmente elevado, que se mescla com um discurso legitimador que parece distorcer a realidade. Também identificam sua vivência de trabalho como adoecedora (BERNARDO, 2014, p. 135).

A autora destaca, no entanto, uma diferença categórica entre os operários e os professor(a)s. Estes, diferentemente daqueles, escolheram sua profissão e sentem prazer e realização pessoal por tê-la alcançado; dificilmente se veem desenvolvendo outra atividade. Professor(a)s se envolvem emocionalmente com o trabalho e sua relação com ele significa muito mais que uma forma de sustentar financeiramente suas necessidades básicas (BERNARDO, 2014).

Esse dilema ilustra um dos aspectos mais interessantes da pesquisa de Bernardo (2014) e talvez nos ajude a entender porque os docentes enquanto trabalhadores efetivos e estáveis¹⁴ que são, se submetam a essa nova organização capitalista que alterou as prioridades da universidade. A autora também afirma que é por meio da pressão pela produtividade acadêmica que a universidade administra o poder que exerce sobre os professores-trabalhadores e que é esse o ponto no qual ela mais se aproxima ao capitalismo organizacional. A legitimação desse poder ocorre por meio do constrangimento docente, com discursos de forte conotação moral, “a ameaça a quem não se mantém no padrão esperado não é a demissão, mas o rebaixamento na carreira, que, vale dizer, implica não apenas perda salarial, mas também perda de prestígio na comunidade científica” (BERNARDO, 2014, p. 134). No entanto, esses mecanismos não afetam todo(a)s professore(a)s da mesma forma. Em contrapartida, essa estratégia tem funcionado eficazmente no sentido de desarticular o coletivo docente, enfraquecendo instituições como os sindicatos, por exemplo, e desmobilizando uma das principais estratégias de luta docente, as greves (BERNARDO, 2014).

Afirmção semelhante pode ser encontrada no artigo de Rodrigues e Souza (2018), no qual discutem a temática sob o ponto de vista da direção de um importante sindicato docente do Estado do Rio de Janeiro. Neste trabalho, as autoras constataram que este sindicato tem buscado se utilizar de um conceito de saúde ampliado, que caminha em direção oposta a tais estratégias. O referido conceito propõe que “o movimento de conquista pela saúde nos ambientes de trabalho deve se articular pela luta coletiva por melhores condições de trabalho” (RODRIGUES; SOUZA, 2018, p. 234).

A correlação entre o atual estado de desenvolvimento do trabalho docente no ensino superior público do Brasil e a saúde dos professore(a)s submetidos a esse sistema foi exatamente o alvo da pesquisa de caráter bibliográfica de Souza *et al.* (2017). Os resultados dos autores apontaram para quatro categorias temáticas centrais que dão a dimensão do contexto de atuação docente na universidade pública hoje. As categorias são: (1) precarização do trabalho docente; (2) a intensificação laboral e a sobrecarga do tempo de trabalho; (3)

¹⁴ Não nos esqueçamos de que há uma enorme quantidade de docentes em situação não estável, apenas nos referimos a uma contradição que se apresenta à parte da categoria que goza de estabilidade na carreira.

aspectos da organização do trabalho docente em universidade; e, (4) dados sobre a saúde dos docentes universitários (sic).

Na categoria (1) precarização do trabalho docente, os autores destacaram os processos levados a cabo pelo capital para sua reestruturação produtiva em contexto de sobreviver à crise internacional que enfrenta. Nesse sentido, faz-se o uso das estratégias que combinam as inovações tecnológicas e a flexibilização do trabalho [e do trabalhador] (SOUZA *et al.*, 2017). Aqui se destacam a não renovação dos quadros efetivos e a política de desvalorização dos seus salários e condições de trabalho; o abuso de diversificadas formas de contratação temporárias que não garantem condições de dedicação exclusiva aos trabalhadores e que oferecem salários menores e que, por conseguinte, diluem os coletivos docentes e, são menos custosas ao Estado em função da não criação de vínculos trabalhistas.

Dessa primeira categoria, os autores derivaram a segunda, referente à intensificação laboral e a sobrecarga do tempo de trabalho. Souza *et al.*, (2017) apontam que o excessivo número de aulas e de alunos por turma na graduação e, a crescente cobrança por publicação de artigos de pesquisa – em periódicos qualificados pelo ranking da CAPES – para o atendimento de índices na pós-graduação são as principais queixas. O atendimento a essas demandas acaba por ocupar o tempo que deveria ser destinado à reflexão e ao lazer, trazendo prejuízos tanto para a qualidade das pesquisas desenvolvidas quanto para as relações entre os pares e pessoais. Dado semelhante foi encontrado por Araujo Seabra, Martins Silva e Dutra, (2015), cuja pesquisa com professore(a)s de uma universidade pública mineira identificou que a intensificação do trabalho tem feito com que os docentes se dediquem inclusive aos finais de semana às atividades laborais, excedendo em todos os casos a carga horária de trabalho oficial e impactando negativamente a saúde.

Na literatura foi evidenciado que o trabalho comumente tem invadido os finais de semana, feriado e/ou férias dos docentes para que estes possam, abdicando do descanso e do lazer, dar conta de cumprir com as funções aumentadas em seu trabalho (ARAUJO SEABRA; MARTINS SILVA E DUTRA, 2015; BERNARDO, 2014; RODRIGUES; SOUZA, 2018).

Nem mesmo as tecnologias informacionais têm contribuído para facilitar a vida docente. Souza *et al.* (2017), afirmam que elas concorrem para invadir espaço/tempos que antes não

eram ocupados pelo trabalho. Os autores também levantaram questões relativas aos processos de expansão das universidades públicas regidas pela lógica meritocrática que diminui a autonomia (e a verba) e aumenta as cobranças, muitas vezes, para além da capacidade física e psicológica dos profissionais. São descritas diversas enfermidades físicas e psíquicas como decorrentes dos quadros característicos dessa segunda categoria, como dores no corpo, tensões, enxaquecas, gastrites, entre outras (SOUZA *et al.*, 2017).

É importante ressaltar que todas essas questões já estavam sendo apontadas/previstas na análise de 2013 de Silva Junior e Sguissardi (2013) discutido no início da Seção 2. Universidade Pública: conjuntura política e atuação dos professores universitários.

A terceira categoria levantada por Souza *et al.* (2017) – aspectos da organização do trabalho docente em universidade – refere-se ao relacionamento interpessoal com os alunos e ao conjunto de atividades oficiais que os professore(a)s são obrigados a cumprir no desenvolver rotineiro de suas funções. Em relação ao relacionamento com os estudantes, ressaltaram as complicações deste tipo de relação, em especial, a falta de respeito com os professore(a)s. Os autores apontaram para alguns casos que, inclusive, o afastamento do docente da sala de aula foi tido como um aspecto positivo para a saúde.

Em relação ao conjunto de funções, estas são tantas, mas nem todas recebem o devido reconhecimento, tais como as tarefas burocráticas e administrativas, embora tomem tanto tempo quanto as tarefas mais reconhecidas – lecionar e, principalmente, pesquisar. A questão do produtivismo acadêmico, que também apareceu na categoria 1, ressurge aqui e, de acordo com o levantamento de Souza *et al.* (2017) tem sido fomentada nas universidades públicas em especial pela CAPES. O processo de avaliação que esta agência desenvolve, de acordo com os estudos indicados pelos autores, “tem suscitado sofrimento e constrangimento com efeitos desconhecidos sob a saúde psíquica e somática desses trabalhadores” (SOUZA *et al.*, 2017, p. 3.672). Além do clima de competição e rivalidade entre diferentes grupos de trabalho e departamentos e, da individualidade presente no meio docente, a citada avaliação gera um estado de permanente tensão, tendo em vista a possibilidade de desligamento dos programas de pós-graduação e do prejuízo profissional que isso pode acarretar.

Entre outras questões, Souza *et al.* (2017) apontam para um ponto bastante pertinente ao presente texto – a falta de reconhecimento e identidade profissional docente. A desvalorização da formação para o ensino e da própria ação de ensinar tem seu reflexo na evolução funcional, uma vez que a produtividade em pesquisa é mais valorizada em detrimento da atividade de ensino. Cabe ressaltar que o produtivismo na Universidade segue a lógica mais ampla da organização social capitalista na qual vivemos. A alta quantidade de funções a desempenhar e os altos índices de produção a serem cumpridos prejudicam, além da saúde, os aspectos reflexivos e críticos que a pesquisa na Universidade pública deveria ter (SOUZA *et al.*, 2017).

A quarta e última categoria temática levantada por Souza *et al.* (2017) – dados sobre a saúde dos docentes universitários (sic) – indica os principais problemas de saúde que afetam tais profissionais. Segundo os autores, PU integram um grupo de alto índice de desenvolvimento da síndrome de *burnout*, caracterizada principalmente por “exaustão emocional, distanciamento afetivo (despersonalização) e baixa realização profissional” (SOUZA *et al.*, 2017, p. 3674) e também de problemas relacionados a voz.

Uma pesquisa foi desenvolvida por Ferreira Borsoi e Silva Pereira (2013) em uma universidade pública do Espírito Santo para discutir a relação entre a dinâmica produtivista e a saúde dos professore(a)s dessa instituição. De acordo com seus resultados, os principais motivos que levaram os(as) docentes a procurar por ajuda médica especializada foram “[...] problemas de ordem psicoemocional, enxaqueca, cistite, e crises gástricas. Em seguida, estão as afecções osteomusculares, dermatológicas e respiratórias, as alergias, entre outros” (FERREIRA BORSOI; SILVA PEREIRA, 2013, p. 1.223).

A descrição de Souza *et al.* (2017) pode ser relacionada a pesquisa de Bernardo (2014), quando esta inter-relaciona as condições de precariedade subjetiva a que os professore(a)s estão submetidos na nova organização universitária como responsável pelo elevado desgaste mental dos docentes que, muitas vezes, tem culminado em adoecimento. A autora conclui problematizando que as consequências da lógica do produtivismo a médio e longo prazo podem comprometer, para além da saúde dos docentes, a própria lógica da produtividade acadêmica. E que uma provável decorrência seria a “‘precarização objetiva’ do trabalho docente, com a adoção de contratos temporários vinculados a projetos, como já ocorre em muitos países” (BERNARDO, 2014, p. 137).

Ferreira Borsoi e Silva Pereira (2013) afirmam que na universidade capixaba pesquisada, as professoras são mais propensas a desenvolver quadros de sofrimento e adoecimento docente, o que não difere de tendências encontradas em pesquisas internacionais¹⁵. No entanto, o(a)s autore(a)s situam mais especificamente a base do aumento de casos de adoecimento como relacionada à “pressão por produtividade, mas não necessariamente na pressão pela produção científica em termos de publicação” (FERREIRA BORSOI; SILVA PEREIRA, 2013, p. 1.225). Para o(a)s autore(a)s, isso significa que é o aumento das atividades e o seu variado grau de diversificação que constituem o principal fator gerador de sofrimento e adoecimento docente. Em suas palavras:

[...] são a quantidade e a diversidade de atividades acadêmicas que sobrecarregam os docentes, invadindo, assim, seu cotidiano particular e inviabilizando o tempo para descanso, o lazer e a vida familiar e social. Além disso, essa mesma sobrecarga impede que eles realizem o desejo de acompanhar a contento a formação de seus alunos e de pesquisar e publicar de acordo com seu próprio ritmo, e em consonância com demandas reais que a sociedade e o ambiente acadêmico impõem (FERREIRA BORSOI; SILVA PEREIRA, 2013, p. 1.226).

Diante de tudo o que discutimos até aqui, concluímos que esta fase especulativa do capitalismo tem subvertido o objetivo do trabalho docente, desviando-o do propósito de desenvolvimento estudantil (como discutido pela pedagogia histórico-crítica na seção 1) para o atendimento de interesses externos ao processo pedagógico universitário. O atual estado da educação superior pública dentro do contexto do capitalismo de predominância financeira decorre de uma forte reação de setores conservadores aos avanços progressistas ocorridos na área que, embora tenham sido muito menores do que poderiam ter sido, foram suficientes para ousar questionar um *status quo* há muito estabelecido.

Para dar continuidade na apresentação da presente pesquisa, na seção seguinte discorreremos sobre o desenvolvimento metodológico dos NdS.

¹⁵ Para mais informações sobre este tema, sugerimos a leitura do artigo “Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil” de Marília Moschkovich e Ana Maria F. Almeida, publicado no periódico DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 58, nº 3, 2015, pp. 749 a 789. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201558>. Acessado em 15 Jul. 2019.

SEÇÃO 3. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Adotamos a metodologia dos NdS com a intenção de nos aproximarmos das zonas de sentidos acerca da atuação de DF. Como já discutido anteriormente no início da Seção 1, na metodologia dos NdS, significado e sentido são categorias dialéticas fundamentais. Passar de uma categoria para outra (de significado para sentido) é a justificativa para o método dos núcleos de significação existir – o método promove a compreensão do sentido (que é subjetivo) a partir do significado (que é compartilhado) (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). É este movimento entre as categorias que chamamos de significação.

Os procedimentos metodológicos a seguir descritos tomam por base quatro artigos que descrevem os principais conceitos e os procedimentos do método dos núcleos de significação, de autoria de Aguiar e Ozella (2006, 2013), Aguiar, Soares e Machado (2015) e, Aguiar e Machado (2016).

O primeiro procedimento prático é realizar as entrevistas semiestruturadas com a(o)s participantes da pesquisa, seguindo um planejamento prévio dos temas a serem abordados, que sejam condizentes com o objetivo da pesquisa. De acordo com Aguiar e Machado (2016, p. 267),

No momento da realização das mesmas, o pesquisador e o participante colocam-se em um diálogo que não é desprezioso ou desinteressado. Acredita-se, no entanto, que a seriedade e a constante atenção do pesquisador em manter o foco nas informações importantes para alcançar seu objetivo devem estar atreladas a um ambiente amigável, permitindo ao sujeito sentir-se à vontade para falar o mais abertamente possível sobre as temáticas abordadas (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 267).

Aguiar e Ozella (2013) afirmam que o mais adequado é que a entrevista seja recorrente, acontecendo em diferentes momentos. Os autores indicam também que no momento de leitura e apropriação do conteúdo, o surgimento de dúvidas ou a necessidade de se aprofundar em algum ponto pode indicar a necessidade de se procurar o participante da pesquisa para uma nova conversa. Outros meios também podem ser usados para essa coleta de material para a análise, como relatos escritos ou questionários respondidos pelos participantes. Cabe destacar, no entanto, que tais estratégias não substituem a entrevista, apenas somam-se a ela.

O passo seguinte é fazer a transcrição das entrevistas previamente gravadas e depois efetuar a leitura do material escrito de forma a conhecer o material e ter certa familiaridade com ele, se apropriando de seu conteúdo.

Na presente pesquisa optamos por fazer todas as entrevistas em sequência, facilitando assim a logística temporal e financeira das viagens entre as diferentes sedes da instituição pesquisada. Este processo será descrito em detalhes mais à frente nesta seção. Após as entrevistas e, com o material de sua transcrição em mãos, é chegada a hora de ler seu conteúdo. Esta leitura inicial, também chamada de leitura flutuante, permitirá que se destaque do texto as palavras e/ou expressões mais recorrentes, mais enfatizadas, que estejam mais saturadas de carga emocional ou ainda, expressem mais contradições e/ou insinuações. Esta leitura permitirá o destaque da palavra com significado (unidade do pensamento verbal e da fala intelectual), reveladora de indícios da forma de pensar, agir e sentir do sujeito (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015), que se constituirão em pré-indicadores das significações. Cabe ressaltar que, só serão consideradas como pré-indicadores, as palavras ou expressões que sejam relevantes em relação ao objetivo da pesquisa.

Sendo assim, nas diversas leituras do material transcrito, destacamos conteúdos das falas do professor que sejam reiterativos, que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências. Esses conteúdos são chamados de pré-indicadores e, geralmente, apresentam-se em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Os **pré-indicadores** são, portanto, **trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito** e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem.

Um critério básico para filtrar estes pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309, grifo nosso).

Os pré-indicadores são o ponto de partida do(a) pesquisador(a) na busca de proceder um salto de compreensão do sujeito empírico – que concedeu a entrevista e participa da pesquisa – para o sujeito concreto – que será “desvendado” por meio de uma análise construtiva interpretativa – a partir dos núcleos de significação. Esta etapa primeira finaliza quando o(a) pesquisador(a) já elaborou uma lista ou inventário com todas as palavras com significado que “saltaram” da leitura.

A segunda etapa se constitui pela aglutinação e articulação dos pré-indicadores em indicadores. Este procedimento é feito considerando os critérios de similaridade, contraposição e complementaridade, além da importância para o objetivo da pesquisa. Os indicadores, bem como o conteúdo temático que representam, congregam um significado. Nesse momento da análise, recorre-se novamente ao material produzido a partir da entrevista para a seleção de trechos que sejam esclarecedores e/ou ilustrativos dos significados expressos nos indicadores. Esse movimento de retorno ao texto indica o início da terceira etapa, ou etapa de nuclearização. Esses trechos selecionados podem se tornar título para os núcleos de significação.

A construção dos núcleos de significação se dará após a aglutinação/articulação dos indicadores (que carregam seus conteúdos temáticos). Esse processo ocorrerá considerando-se novamente os critérios de similaridade, contraposição ou complementaridade, o que permitirá verificar na análise construtiva interpretativa subsequente as contradições ocorrentes no processo de constituição das significações do(a)s participantes.

Nesta terceira etapa, a quantidade de núcleos será menor do que havia nos pré-indicadores e indicadores e, a análise interpretativa permitirá que os núcleos de significação agora superem as etapas anteriores, podendo o pesquisador ir para além do aparente e, considerando as condições subjetivas contextuais e históricas do sujeito singular, se aproximar das zonas de sentidos ou significações do sujeito concreto. “Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Após a construção dos núcleos de significação, a análise interpretativa continua com a análise intranúcleos que, avança no esforço de interpretação com a articulação entre os núcleos de um mesmo participante, bem com o seu tensionamento com o contexto histórico e social do qual participa o sujeito em sua totalidade.

É esse o momento que caracterizará um verdadeiro avanço na compreensão das significações atribuídos pelo sujeito concreto. A análise interpretativa alcançará um patamar mais complexo e sintetizador do movimento do(a) participante no seu processo de construção

das significações relativas a determinada atividade ou atuação – em nosso caso especificamente, as significações que o(a) DF atribui ao seu trabalho enquanto formador de mais professore(a)s.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A seguinte questão serviu de norte para a elaboração e desenvolvimento da presente pesquisa – O que é possível dizer sobre as significações expressadas por docentes que atuam em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas sobre sua atuação como DF de professore(a)s de Biologia e Ciências?

Para os esforços de responder a esta questão, outras perguntas mais específicas conduziram a busca de informações por meio das entrevistas semiestruturadas com o(a)s participantes da pesquisa, são elas: como o(a)s DF selecionado(a)s de diferentes cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas compreendem diferentes aspectos de suas atuações como docentes formadore(a)s de futuro(a)s professore(a)s? Como desenvolvem as disciplinas que lecionam para este curso? Como avaliam as condições do trabalho docente nas universidades públicas na atualidade? Qual seria a sua função enquanto formador(a) de outro(a)s professore(a)s, bem como a função de universidade e escola públicas?

A partir destas questões, a pesquisa objetivou analisar e discutir as significações que três DF selecionado(a)s de três cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do Estado de São Paulo atribuíam ao seu trabalho enquanto DF de futuro(a)s professore(a)s. As entrevistas abordaram vários temas relacionados à formação destes futuro(a)s professore(a)s. A descrição de todos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a seleção de participantes e coleta de dados serão explicitados abaixo, divididos em duas partes.

3.2 A SELEÇÃO DE PARTICIPANTES PARA A INVESTIGAÇÃO

O primeiro procedimento realizado para a seleção de participantes foi inspirado no trabalho da professora Maria Isabel da Cunha, de 1989 (2009). A autora desenvolveu sua pesquisa de doutorado embasada principalmente na etnografia e a classificou como metodologia qualitativa (CUNHA, 2009). Para a fundamentação desta pesquisa adotamos uma abordagem metodológica dentro do materialismo histórico-dialético, na tentativa de revelar a relação entre os condicionantes histórico-sociais e o objeto da pesquisa. Entretanto, o trabalho da professora Cunha (2009) foi fonte de inspiração e forneceu importantes indicações para o caminho metodológico a ser seguido na primeira etapa desta metodologia. Nesta, foi pedido a licenciando(a)s de três turmas de último semestre do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, de unidades distintas de uma IES pública, que respondessem a seguinte questão de forma dissertativa:

“Quem foram/são os(as) dois(duas) professores(as) que mais contribuíram para a sua formação como futuro(a) professor(a) e por que você os(as) indicou?”

Como o(a)s licenciando(a)s já tinham desenvolvido a maior parte do curso, acreditamos que pudessem avaliar e indicar qual docente mais contribuiu, (ou contribuiu de forma bastante significativa), para sua formação de futuro(a) professor(a) de Ciências e Biologia. Cabe ressaltar que a participação do(a)s licenciando(a)s nessa fase foi essencial para que a seleção do(a)s DF fosse feita de forma a refletir as práticas que mais atentam para a formação e atuação de professore(a)s a partir do olhar daquele(a)s que vivenciaram essa formação em licenciatura. Além disso, acreditamos que essa metodologia ajudou a selecionar o(a)s informantes chave acerca do tema pesquisado. Aquele(a)s que mais poderiam contribuir para a coleta de dados, enriquecendo-a, visto que possuem uma atuação destacada na área.

Nesta etapa, o(a)s licenciando(a)s não precisaram se identificar, ficando sua contribuição anônima inclusive para a pesquisadora. A única informação pedida, além da resposta, foi referente ao período que o(a) respondente estava no curso, para que só fossem consideradas respostas de estudantes de último semestre (no mínimo 8º semestre para aqueles que são do período integral e 10º para aqueles do período noturno). A resposta à questão foi facultativa e

esse processo foi conduzido pela pesquisadora ou por pessoas designadas pela mesma e que se encontravam na cidade sede da unidade pesquisada, como descrito a seguir.

Responderam à pergunta licenciando(a)s em Ciências Biológicas de três unidades – de oito que possuem este curso – da instituição pesquisada¹⁶. Nas três unidades (unidades 2, 3 e 4), o processo foi conduzido por pessoas indicadas pela pesquisadora, que se dispuseram a colaborar, sendo elas: uma professora da educação básica na unidade 2, uma funcionária administrativa da unidade 3 e, uma professora substituta da unidade 4.

Em todos os casos, a pesquisadora conversou por *e-mail* e/ou telefone com coordenadore(a)s de cada curso para pedir autorização e explicar o objetivo desta etapa da pesquisa, esclarecendo que esta tinha apenas o propósito de identificar e selecionar o(a)s DF que seriam sujeitos investigados pela pesquisa. Das oito unidades contadas, em apenas cinco a autorização foi concedida, das quais três foram analisadas e apresentadas neste relatório. O resultado obtido nesta primeira etapa dos procedimentos metodológicos está descrito abaixo.

A coleta das respostas foi efetuada sempre de modo semelhante. Um professor ou professora, (previamente contatado pela pesquisadora), do curso de licenciatura em Ciências Biológicas cedia de 15 a 20 minutos para que o(a)s estudantes pudessem ser esclarecido(a)s sobre a pesquisa e se dispusessem a responder voluntária e anonimamente à questão proposta.

Na unidade 2, a coleta das respostas foi efetuada em novembro de 2017 pela professora de educação básica, que residia na cidade sede da unidade. Todos os 12 licenciandos da turma responderam à questão. O professor 2 (P2) foi selecionado com 58% das indicações.

Na unidade 3, a coleta das respostas foi efetuada por uma funcionária da área administrativa da unidade no mês de outubro de 2017. De um total de 13 alunos, nove responderam à pergunta. Apenas nesta unidade a coleta foi efetuada em dois dias diferentes da mesma semana. Isto ocorreu em função de que, no dia combinado, apenas quatro alunos

¹⁶ A fase 1 foi desenvolvida em cinco unidades de oito que possuem o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Nas unidades 0 e 1 as respostas à questão foram coletadas pela pesquisadora. No entanto, a segunda fase só pode ser desenvolvida em 4 unidades, o professor selecionado na unidade 0 com 55% das indicações não participou da pesquisa e não foi possível convidar outro sujeito. Os resultados apresentados neste relatório de pesquisa se referem a apenas 3 unidades.

estavam presentes. Sendo assim, optamos por passar em mais uma aula desta turma e nesta oportunidade, mais cinco licenciando(a)s responderam, totalizando nove respostas. A professora 3 (P3) foi selecionada com 88% das indicações.

Na unidade 4, a coleta das respostas foi efetuada no mês de outubro de 2017 por uma professora substituta da unidade e que não lecionava para a turma. Sete de 17 estudantes responderam à questão. A professora 4 (P4) foi selecionada com 88% das indicações.

3.3 A COLETA DE DADOS A PARTIR DE ENTREVISTAS COM O(A)S DF

A segunda etapa se deu após a conferência das respostas à pergunta que permitiu a seleção de um(a) DF por curso investigado. Com essa informação, o(a)s DF foram convidado(a)s a participar da pesquisa que consistiu na realização de três entrevistas semiestruturadas e individuais, agendadas em local e data combinados entre pesquisadora e docentes. O(a)s DF que aceitaram participar da pesquisa, receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**Apêndice A**) em duas vias, uma cópia para o(a) participante e uma para a pesquisadora. O perfil geral do(a)s DF é apresentado no **Quadro 1**. Um perfil com mais informações sobre cada participante será apresentado na Seção 4 juntamente com a discussão de seus respectivos núcleos de significação.

Quadro 1. Apresentação de perfil geral de DF participantes da pesquisa. Em destaque especial a área disciplinar de atuação de cada docente.

Unidade /Docente	Sexo	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de atuação na instituição pesquisada	Área disciplinar de atuação	Atuação em Pós-graduação
Unidade 2 P2	M	43	Pedagogia. Dois cursos de especialização. Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado.	06 anos	Didático-pedagógica	Sim
Unidade 3 P3	F	43	Lic. em Pedagogia. Mestrado e dois cursos de Doutorado.	08 anos	Didático-pedagógica	Sim
Unidade 4 P4	F	38	Psicologia e Pedagogia. Especialização. Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado.	03 anos	Didático-pedagógica	Sim

Fonte: Dados da autora, 2020.

As entrevistas foram gravadas em áudio (Aplicativo de gravação de voz de aparelho celular *Smartphone Samsung Galaxy Win Duos GT18-552B* e *Britânia Image MP4 2,4"*, ambos de propriedade da pesquisadora) e transcritas para posterior leitura e procedimentos de análise. O roteiro que serviu de base para as entrevistas semiestruturadas está anexado no fim do presente relatório (**Apêndice B**).

Foram realizadas três entrevistas com cada participante, como apresentado a seguir no **Quadro 2**. As entrevistas ocorreram preferencialmente de forma presencial, tendo a pesquisadora ido ao encontro do(a)s DF em suas respectivas unidades. As entrevistas ocorreram no mês de junho de 2018. Houve apenas uma exceção. Em função de agenda lotada, a professora P3 não conseguiu realizar todas as entrevistas de forma presencial na mesma semana, momento este em que a pesquisadora estava em sua respectiva cidade. Sendo assim, optamos por realizar apenas a terceira entrevista de P3 via internet, por meio do programa Skype. A entrevista foi realizada no início do mês de julho de 2018.

Quadro 2. Apresentação da forma de realização e tempo de duração das entrevistas com cada DF participante da pesquisa.

Unidades	Docentes	Entrevistas presenciais	Entrevistas via <i>internet</i>	Tempo total de gravação das entrevistas
Unidade 2	P2	3	-	2 horas e 29 minutos
Unidade 3	P3	2	1	3 horas e 09 minutos
Unidade 4	P4	3	-	2 horas e 57 minutos
Tempo total de gravação				8 horas e 58 minutos

Fonte: Dados da autora, 2020.

Após a finalização de todas as entrevistas, os áudios foram ouvidos, transcritos e o material resultante da transcrição foi lido várias vezes. Optamos por não incluir as transcrições integrais ao final do presente texto como mais uma medida para preservar a identidade do(a)s participantes da pesquisa. No entanto, tais transcrições ficarão arquivadas com a pesquisadora, juntamente com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos por um período mínimo de cinco anos a contar da data de publicação da presente pesquisa.

Na seção seguinte, serão apresentadas as descrições dos núcleos de significação e as análises realizadas a partir das entrevistas feitas com a(o)s participantes P2, P3 e P4 com base na metodologia adotada.

SEÇÃO 4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES

Nesta seção vamos apresentar os núcleos de significação de cada participante da pesquisa – P2, P3 e P4 – e discuti-los. A forma de apresentação será semelhante para a(o)s três participantes. Iniciaremos com uma breve descrição do perfil de cada DF, depois apresentaremos um quadro que mostra quantos e quais são os NdS para, na sequência, discorrer sobre cada núcleo independentemente. Após todos os núcleos terem sido descritos, segue-se uma síntese analítica intranúcleos que buscou realçar o movimento existente entre todos os núcleos de um mesmo participante.

É importante destacar que os trechos de transcrição das entrevistas que foram citados no corpo das análises sofreram pequenas correções com a intenção apenas de transformar a linguagem oral em linguagem escrita, eliminando repetições e vícios de linguagem, por exemplo. No entanto, tomamos todo o cuidado para não alterar a ideia original da(o)s entrevistada(o)s e acreditamos ter alcançado sucesso neste sentido.

4.1 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DE P2

As entrevistas com o professor formador P2 aconteceram em três dias consecutivos no meio do mês de junho de 2018, em sua sala de trabalho no campus da unidade 2. Este docente possui graduação em Pedagogia e títulos de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado na grande área Educação. Como formação complementar, ele concluiu também dois cursos de especialização.

No momento da entrevista, P2 era responsável por 16 horas/aula distribuídas em seis disciplinas didático-pedagógicas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. P2 atua como professor efetivo em regime de dedicação exclusiva há cinco anos na Universidade em questão. O docente também é vinculado a dois programas de pós-graduação em áreas distintas de Ensino. Nesta instância, P2 leciona em média uma disciplina por semestre – em um conjunto de cinco – geralmente ministradas em parceria com outro(a)s docentes.

Oficialmente, no momento das entrevistas, P2 orientava sete estudantes, entre iniciação científica e mestrado (no entanto, dois do(a)s orientando(a)s possuem coorientação).

Após a transcrição das entrevistas com P2, a análise foi desenvolvida com base na metodologia dos núcleos de significação (descrita na **Seção 3**). Desta forma, foram identificados 114 pré-indicadores (**Apêndice C**). Os pré-indicadores se constituem em trechos de fala de P2. Quando os trechos eram muito semelhantes, eles foram agrupados em um único pré-indicador e o trecho de fala que expressava de forma mais sintética o conteúdo em questão foi escolhido para nomeá-lo. Posteriormente, houve a articulação destes em 13 indicadores (**Apêndice D**) e, na sequência, foram construídos quatro núcleos de significação apresentados a seguir, no **Quadro 3**. Os números entre parênteses indicam a quantidade de pré-indicadores que compõem cada indicador.

Quadro 3. Apresentação dos núcleos de significação do DF P2, bem como os respectivos indicadores que os compõem.

Núcleos de Significação de P2		Indicadores
I	<i>“meu trabalho dentro da universidade é como se fosse um trabalho de resistência”</i> : as dificuldades enfrentadas pelo docente formador	▪ A Precarização da Universidade (3) ▪ Condições materiais e psicológicas do trabalho docente (16) ▪ Relações entre colegas de trabalho (4)
II	<i>“se eu não conseguir trabalhar como biólogo eu posso dar umas aulinhas”</i> : a necessária defesa da educação pública e da profissão docente	▪ Sobre a formação de futuro(a)s professore(a)s de Biologia (15) ▪ Papel enquanto docente formador (8) ▪ Tensão entre licenciatura e bacharelado (5) ▪ Reflexões e reflexos da formação inicial de P2 (4) ▪ Currículo como um espaço em disputa e de conflitos (16)
III	<i>“a educação é uma prática social, ela não é uma ciência, são as ciências que estudam a educação”</i> : as relações entre Universidade, escola e sociedade.	▪ Função da Universidade (3) ▪ Educação como processo e prática social (6) ▪ Papel da escola e do professor da educação básica (11)
IV	<i>“minha sala vive cheia de alunos, daqui a pouco vai chegar alguns aí”</i> : a busca pela coerência pedagógica entre a fala e a ação	▪ Relações entre DF e licenciando(a)s (12) ▪ Processos avaliativos e formativos (11)

Fonte: Dados da autora, 2020.

4.1.1 Núcleo de Significação I. ***“meu trabalho dentro da universidade é como se fosse um trabalho de resistência”***: as dificuldades enfrentadas pelo docente formador

O presente núcleo reúne os indicadores referentes ao trabalho de P2 na universidade investigada. São eles: “A Precarização da Universidade”, “Condições materiais e psicológicas do trabalho docente” e, “Relações entre colegas de trabalho”.

O título do núcleo I sintetiza bem o seu conteúdo – a resistência ao processo de desconstrução da instituição universitária pública – ilustrado pelo trecho de fala destacado no título do presente NdS de P2. De acordo com ele, a universidade pública vem sofrendo com o aumento do processo de precarização. P2 trabalha em sua unidade há seis anos e acredita que vive o momento de destruição da universidade pública como a conhecemos e expressa: *“Essa universidade não vai ser mais a mesma daqui dez anos se ninguém tomar uma providência e isso é o que me desmotiva, porque era um espaço que eu, vamos dizer assim, sonhei para mim”*.

P2 sonhou com a constituição de carreira docente na universidade pública, idealizou sua atuação dado ao potencial que a universidade permite desenvolver tanto pessoal, quanto coletivamente, por meio de sua tríade ensino-pesquisa-extensão. Como toda idealização carece de concreticidade, a vivência profissional atual é outra, como demonstrado pelo trecho de fala a seguir: *“mas a gente vê também a precarização da Universidade porque ela está se decaindo a cada tempo, cada período; precarizando também para não formar esses profissionais com tanta qualidade porque também não é interessante”*.

No contexto da precarização da Universidade, P2 relatou o processo que levou o desequilíbrio à tríade ensino-pesquisa-extensão em seu regime de dedicação exclusiva:

“E aí nessa demanda a gente foi perdendo técnicos, nessa demanda que a gente vai perdendo os técnicos, vai vindo para gente fazer coisas que são burocráticas, a gente vai perdendo colegas, eles vão se aposentando e não há uma reposição, aí eu saio de oito horas/aula para dezesseis horas/aula, sem contar com a pós-graduação.”

Ao realçar a precarização da Universidade, este núcleo aponta que individualmente, P2 resiste às imposições do sistema sobre seu trabalho. Ele afirma: *“mas ela [Universidade] está*

se deteriorando, eu não vejo esse retorno, essa coisa de me incentivar também. Quem me incentiva são os meus alunos ou alguns dos meus colegas de trabalho, porque outros também...”. Entre os conflitos vivenciados por P2 que serão destacados pelo núcleo I estão: o não reconhecimento de formas de trabalho didático-pedagógico diferentes da hegemônica, problemas de relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho, acúmulo de trabalho e, até mesmo “denuncismo” e coação.

É de conhecimento geral, em nosso meio, que existe uma forma de trabalho didático-pedagógica que é tomada como sinônimo deste e, inclusive, para o senso comum pode ser a única forma ou a correta. Trata-se da já cristalizada prática tradicional de ensino, aquela que não seria a primeira opção de P2. A afirmação foi destacada a partir de um dos pré-indicadores que compõem este núcleo: *“Eu estou num campus, em que ele é muito conservador... conservador no sentido de enxergar o trabalho pedagógico”.*

A organização do trabalho pedagógico que se diferencia do padrão tradicional – que ocorre sempre na mesma sala, disposta da mesma maneira, que privilegia a ação docente e o cumprimento rigoroso de horários – é mal vista na unidade de P2. O DF se queixa do que denomina de burocratização da organização do trabalho pedagógico e lamenta que algumas de suas iniciativas para desenvolver disciplinas em diferentes modos e momentos, articulando-as com outros grupos e outro(a)s instituições de ensino não sejam aceitas.

Além disso, P2 relatou ainda ter que lidar com a desvalorização, de forma pública, de seu trabalho de pesquisa por parte de outro(a) docente; como pode ser observado na sequência:

“Ao ponto da gente ter professor [...] que fala por aí que o que eu faço não é pesquisa [...] Quer dizer, eu tenho hoje um projeto que é aprovado pelo CNPQ e pela FAPESP, mas o que eu faço não é pesquisa. O que você está fazendo, não é pesquisa. Entendeu? Porque só enxerga a pesquisa experimental.”

Ainda dentro deste contexto de animosidade, o núcleo de significação I, também ressalta práticas preocupantes e condenáveis, que não deveriam ocorrer em ambiente de trabalho algum, muito menos dentro de uma instituição de ensino superior pública e que deveria ser democrática – o “denuncismo” e a coação. Estas práticas têm, em grau que não nos foi possível identificar, afetado negativamente a atuação docente de P2, como nos indica o

seguinte trecho de fala: “*Então, por exemplo, eu tenho que dar todas as minhas aulas em sala de aula, naquele ritual de horário de entrada, horário de saída, porque senão pessoas vão me denunciar, vão não sei o quê, vou tomar uma advertência*”.

Diante dessas circunstâncias, P2 argumenta que perde oportunidades de aprimoramento de seu trabalho pedagógico, bem como de articular de forma mais produtiva suas funções de pesquisador e professor de graduação; além de ter que lidar com situações que o fazem sentir a desvalorização e o cerceamento de sua prática pedagógica no exercício de sua função.

Para fechar a discussão do núcleo de significação I. “***meu trabalho dentro da universidade é como se fosse um trabalho de resistência***”, destacamos as palavras de P2:

“[...] eu vejo que o meu papel é formar esse profissional, essa pessoa, esse ser humano que vai ser esse profissional nesse sentido, que vai tentar transformar a sociedade. E por isso que eu me vejo assim, eu me arrebroto todo, porque eu trabalho muito, muito, muito. Porque isso requer muito de mim, porque eu tenho que justamente estar ali presente.”

P2 relata uma entrega grande às questões de sua atuação docente no contexto de trabalho, postura esta que exige dele um alto dispêndio de energia. Ele descreve um contexto de contradições (tanto na própria instituição, como na convivência cotidiana entre profissionais que nela atuam) que são inconciliáveis e, portanto, geradoras de tensões que expressam a disputa pela hegemonia acerca do que é fazer educação e pesquisa na universidade. Trata-se de projetos distintos de sociedade. A precarização da universidade pública e das condições de trabalho reflete na experiência individual de P2 como DF que, pelo seu relato, busca resistir (também individualmente) ao avanço cada vez maior desse projeto hegemônico.

4.1.2 Núcleo de Significação II. “*se eu não conseguir trabalhar como biólogo eu posso dar umas aulinhas*”: a necessária defesa da educação pública e da profissão docente

O presente núcleo reúne os indicadores que se relacionam com a formação inicial de professores de Ciências e Biologia, a saber: “Papel enquanto docente formador”, “Currículo como um espaço em disputa e de conflitos”; “Sobre a formação de futuro(a)s professore(a)s

de Biologia”; “Tensão entre licenciatura e bacharelado” e; “Reflexões da formação inicial de P2”.

A função de P2 enquanto DF dentro do curso no qual desenvolve sua atuação pedagógica é a formação de professor(a)s de Ciências e Biologia. Esta finalidade visa atender uma demanda social de nossos tempos, alvo ainda de luta constante, que é o acesso e a aprendizagem do conhecimento científico sistematizado e a sua democratização. O núcleo II vem nos mostrar que para P2, atender a tal demanda social é algo mais complexo ainda do que a já difícil tarefa de lecionar o conhecimento científico. Para ele, enquanto pedagogo, “*o ensino de Ciências e Biologia é uma parte [do currículo] que está ali, mas a gente tem outras questões maiores que vai permeando [a formação]*”. Isso significa que P2 acredita que para ser professor(a) de Ciências e Biologia é preciso algo a mais que se some aos conhecimentos da área alvo de ensino. E, por esta razão há o cargo que ele ocupa, o qual se refere a conteúdos didático-pedagógicos.

A formação docente ocorre em nível superior porque não é apenas uma questão de conhecimento de conteúdos científicos e escolares. A estrutura curricular de um curso superior, especialmente na formação docente, não é algo puramente técnico, muito menos neutro. Neste sentido, P2 argumenta que “*o currículo é esse espaço de reivindicações, as pessoas querem reivindicar o seu espaço, o seu direito de falar quem é o cidadão*”.

A formação docente em nível superior é fundamental para que se desenvolva a profissionalidade docente, que exponha os licenciandos e as licenciandas às leituras que se fazem da educação em nossa sociedade, que se incentive a reflexão acerca do que é lidar com seres humanos concretos descobrindo o mundo e a si próprios. É necessário que as futuras e os futuros docentes de Biologia e Ciências entendam o objeto educação em nossa sociedade e as funções que a instituição escola desempenha no seio social, a sua finalidade. E isso não se aprende nas disciplinas específicas de conteúdos biológicos. De acordo com P2, “*deixar só a cargo da Biologia, [...] é pedagogia bancária*”.

Uma das críticas à formação inicial que o núcleo II visa destacar é relacionada ao fato de que esta formação “*ainda está muito centrada numa racionalidade instrumental de pensar os conteúdos para passar no vestibular e sem essa consciência*” [de pensar a transformação

social]. A interpretação buscada neste núcleo II é a de que esta crítica de P2 é fruto de reflexão ao longo de seu próprio processo de formação, como nos aponta o trecho de fala seguinte:

“[...] uma das críticas que eu tinha a minha formação era que o discurso do pedagogo às vezes era um discurso muito construído: ‘A avaliação tem que ser processual e contínua, a gente tem que trabalhar toda perspectiva formativa.’ Mas aí, você vai à radicalidade da coisa e você não sabe exatamente o que estão falando ou que estão defendendo. E eu vejo uma necessidade de você saber o que você acredita, o que você defende de sociedade, de mundo, de escola para você fazer o seu trabalho.”

Sobre a formação inicial, P2 afirma: *“falta no processo de formação, no meu ponto de vista, o amadurecimento sobre essas discussões, que é justamente a radicalidade das teorias pedagógicas”*. Especificamente sobre o(a)s licenciando(a)s, ele complementa:

“[...] eu acho que você tem que ter consciência com radicalidade sobre essas teorias. Eu acho que nas disciplinas eu primo por isso. Então eu faço com que eles tenham clareza e subsidiem o discurso deles com a consciência do que eles estão fazendo e do que eles estão falando. Eu cobro posicionamento político ideológico deles em relação à prática deles, ao que eles pensam e ao que eles acreditam.”

O núcleo de significação III vai abordar a questão acerca do papel da escola. Mas, P2 afirma que o papel da escola gira em torno da promoção de justiça social, incentivando a transformação da sociedade rumo a este objetivo: *“a gente precisa formar professores que tenham essa consciência, o grande entrave é esse, porque a gente não forma aqui e aí esse papel não é cumprido”*. E, é considerando essa crítica que ele busca desenvolver sua prática pedagógica: *“eu acho que eu contribuo nesse sentido, nessa consciência de que sociedade, de que escola, de que mundo que eles estão inseridos”*.

Este núcleo II também aponta para a defesa do caráter público da educação. P2 afirma:

“Eu acho que esse deveria ser nosso papel e a gente acaba não cumprindo muito, sabe? Essa questão mais social, de se pensar nesses processos de formação, de transformação do professor, de valorizar a escola pública, não é? Tem professor da minha área que incentiva aluno a fazer estágio em escola particular. Não sei bem se esse é o papel nosso.”

O núcleo II indica que, algumas vezes, o debate primordial sobre a constituição do que é a formação de futuro(a)s docentes de Biologia do curso fica de lado, em função de questões mais particulares do grupo de DF. De acordo com P2, especialmente quando o debate é reformulação curricular, o foco é outro: *“as pessoas estão mais preocupadas em garantir que elas vão dar aula do que realmente vai pensar a formação do aluno”*.

Preocupar-se em garantir suas próprias aulas é, claramente, uma preocupação justa, visto que se trata do próprio emprego, do fato que sustenta seu cargo. No entanto, a crítica que P2 faz é em relação à naturalização com que a questão curricular é discutida. Durante uma das conversas com P2, ele relatou um episódio ocorrido no processo de discussão para a reformulação curricular de disciplinas da área de Química do currículo da licenciatura. Na sequência transcrevemos um trecho de sua narração para ilustrar a falta de radicalidade da discussão sobre as disciplinas que devem compor o currículo de formação de professore(a)s de Biologia:

“E aí você pergunta para os professores de Química, [...]: ‘por que tem tanta Química?’ ‘Ah, porque é importante ter.’ ‘E aí, mas tá... tudo isso para aprender Bioquímica?’ ‘Não, é porque se eles estudarem bastante Química, eles vão poder dar aula de Química quando chegar na escola. Se faltar professor de Química, eles dão aula de Química.’ ”

Aliado a essa superficialidade, P2 também problematiza o alto controle que a universidade coloca sobre a grade curricular de licenciando(a)s e diz: *“Eu acho que a (Universidade) é muito conservadora com seus currículos”*. Ele acredita que esta postura deveria ser revista e que as escolhas individuais de cada estudante da licenciatura deveriam ter um espaço para que fossem contempladas. O currículo deveria, portanto, garantir um núcleo fundamental necessário a qualquer docente e, ter opções disponíveis para complementar tal formação que fosse ao encontro dos anseios profissionais e afinidades de futuras e futuros docentes.

Especificamente na formação de professor(a)s de Biologia e Ciências, o núcleo II indica que é necessário *“Pensar disciplinas específicas mais voltadas para o licenciado, não como aproveitando coisas do bacharel”*. P2 faz tal afirmação considerando o público que, em geral, procura pelo curso de Ciências Biológicas, em suas palavras: *“O aluno da Biologia é o menino que quer ser biólogo. [...] Poucos entram querendo ser professores”*. Entre

ingressantes do curso de licenciatura com este perfil, P2 relata um discurso recorrente: *“Porque se eu não conseguir trabalhar como biólogo eu posso dar umas aulinhas”*.

O uso do termo “aulinhas” carrega um significado pejorativo da profissão docente, como se esta fosse algo que exigisse menor qualificação e/ou menos conhecimentos para sua realização. Um “bico” temporário até o trabalho de verdade aparecer. Nos é evidente que, discursos que desvalorizam a profissão docente são decorrentes da desvalorização social, financeira e – no Brasil recente – da criminalização da liberdade de cátedra, do anticientificismo e do revisionismo histórico propagado por aquela que se denomina “nova política”. Nesse caso, somente mudanças em níveis estruturais poderiam contribuir para a transformação desse cenário. Contudo, P2 discute um pouco esta questão, visto que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas de sua unidade *“nasce com uma concepção de formar o biólogo, mesmo sendo um curso de licenciatura”*, *“era um curso de bacharelado disfarçado em licenciatura”*. Sobre esta questão, vale retomar Saviani (2009) que já destacou como a atuação em bacharelado é diferente da atuação em licenciatura. A pedagogia histórico-crítica entende que o processo educacional é voltado para que os estudantes desenvolvam intelectualmente o potencial que a humanidade alcançou e, é este o objetivo da atuação docente. A atuação em bacharelado focará no progresso da ciência, isso significa que não focará na aprendizagem estudantil, seu objetivo é outro, assim, sua forma de atuar também. É por esta razão que Saviani (2009, p. 62) afirma: “nem sempre o melhor professor de determinada ciência é o cientista respectivo.”

P2 relata também que ao longo dos anos, em decorrência de algumas reestruturações (requeridas por instâncias distintas à universidade, como conselhos profissionais e setores governamentais), a existência de um único curso com duas modalidades foi ficando inviável e, a partir da separação em cursos distintos, a licenciatura passou a desenvolver sua identidade, como o trecho a seguir destaca:

“A questão da identidade da formação da parte pedagógica eu acho que a gente conseguiu fazer uma discussão muito boa aqui [...] a gente conseguiu incluir agora diversidade sexual, de gênero, educação para as relações étnico-raciais, a gente tem disciplinas de currículo, então eles saem com uma visão muito boa.”

Os conteúdos acima mencionados por P2 são extremamente relevantes para a formação de licenciando(a)s e sua preparação para o desenvolvimento da prática docente. São questões também cotidianas do chão escolar e que despertam preconceções culturais e religiosas muito internalizadas no íntimo dos envolvidos no processo educativo. Para explicar o quão delicadas são estas questões, P2 faz a seguinte metáfora acerca de uma disciplina: *“Currículo você enfia o dedo na ferida e mexe. Você vai estudar identidade, gênero, sexualidade”*.

Há um obscurantismo que atinge a nossa política e, conseqüentemente, a nossa educação. E ele se revela em diferentes facetas. No contexto de P2 revela-se no anticientificismo, no revisionismo histórico, na criminalização do ensino e também na desvalorização do(a) profissional da educação e, do conteúdo escolar. O núcleo II aponta para uma questão já problematizada pela pedagogia histórico-crítica como uma característica das políticas educacionais, notadamente da formação docente, no século XXI. Como afirma Santos (2013), momentos de crise favorecem discursos sedutores – como o da pedagogia das competências e da teoria do professor reflexivo – que apontam para o enfrentamento das complexas questões de nosso mundo contemporâneo. No entanto, o autor argumenta que o significado deste “enfrentamento” de fato seria a adaptação ao sistema (não a sua transformação), buscando meios de resolver problemas pontuais e individuais para a própria sobrevivência. Sendo assim, Santos (2013, p. 133) explica que as políticas voltadas para a formação docente se pautam na “orientação para a minimização da apropriação do conhecimento sistematizado, o recuo da teoria, a hipervalorização do cotidiano, a centralidade da formação por competências, a reflexão sobre a prática docente com o mínimo de teorização”.

Este quadro formativo promove uma formação docente aligeirada e calcada sobre uma base lógica e teórica utilitarista (SANTOS, 2013) e, corre em direção oposta a radicalidade teórica que P2 afirma ser necessária na formação. Encerramos o núcleo II questionando o obscurantismo que nos atinge e afirmamos que os conteúdos citados neste núcleo, entre outros, não devem deixar de ser desenvolvidos na licenciatura em Ciências Biológicas e discutidos sob a luz de conhecimentos científicos e dos direitos humanos.

4.1.3 Núcleo de Significação III. “a educação é uma prática social, ela não é uma ciência”: as relações entre universidade, escola e sociedade.

O presente núcleo reúne os indicadores que remetem ao papel docente e da educação, são eles: “Função da Universidade”, “Educação como processo e prática social” e “Papel da escola e do professor da educação básica”.

O núcleo de significação III indica que as instituições de ensino, como a Universidade e a escola, tem o papel de transformar o meio social. P2 afirma que formar professore(a)s dentro da universidade pública significa interagir com o meio social por intermédio de profissional docente que vise *“contribuir com o processo de transformar essa sociedade. Acho que a sociedade está bancando a gente aqui. Ela [a Universidade] deveria dar um retorno e a transformar em uma sociedade mais justa”*. Isto se estende para a escola, pois as professoras e professores formados na Universidade com o propósito acima, irão posteriormente atuar na educação básica. P2 assim assegura: *“o papel da escola é transformar a sociedade em uma sociedade mais justa, mais igualitária”*.

Uma questão que merece destaque é o fato de que tem sido imposto ao complexo educacional – especialmente ao professorado – via capciosos discursos, missão impossível de resolver todas as mazelas sociais, o que de acordo com Pinheiro (2016, p. 76) só faz mesmo é deslocar foco do “problema da lógica de produção e reprodução do capital”, que na realidade é o legítimo problema.

Contudo, há um compromisso entre a universidade e a sociedade. A sua condição pública faz com que a primeira pertença ao conjunto social e, suas ações devem então retornar este investimento de forma direta e/ou indireta a este conjunto¹⁷. Em nosso caso, isto fica explicitado por meio das relações educacionais que são construídas (ou deveriam ser) entre elas: a formação do quadro profissional docente para a escola básica passa hoje inevitavelmente pelas cadeiras das instituições superiores de ensino, como a universidade; bem como é nesta instituição que ocorrem pesquisas que investigam e avaliam o desenvolvimento educacional, os processos de ensino e de aprendizagem de estudantes.

¹⁷ Cabe aqui fazer um destaque: a Universidade não é O Estado e não pode, nem tem como resolver as mazelas sociais sozinha.

Licenciado(a)s pelas universidades, professore(a)s de Biologia e Ciências irão atuar no processo de ensino e de aprendizagem do conhecimento científico, bem como de suas inter-relações com as distintas esferas sociais. Mas não é apenas isso. Profissionais da educação lidam também com processos de socialização secundária e contribuem para estimular o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas, relacionadas às habilidades de convivência, raciocínio complexo, lógico e de contextualizações; de compreender e fazer a história. P2 afirma que: *“a função da escola é formar cidadão conforme está na LDB, cidadãos voltados ao mundo do trabalho, pensando a concepção de trabalho e não mercado de trabalho, mas o trabalho como condição humana”*.

Logicamente que tais funções destacadas são o plano ideal. São, em tese, as razões principais para a existência dessas instituições. No entanto, sabemos que, não necessariamente, isso ocorre de fato em todas as instituições; temos muitos problemas e contradições. E, embora a universidade pública seja responsável por formar a menor parcela de professore(a)s em nosso país, (quando acreditamos que isto deveria ocorrer ao contrário), consideramos que a formação docente, em geral, é mais completa na universidade pública e mais, por ser esta última o nosso contexto de pesquisa e o local de trabalho de P2 (e demais entrevistadas), acreditamos que é essencial fazer o destaque desta função e poder discuti-la.

Assim como no núcleo anterior, o núcleo III também argumenta que o trabalho de DF deve sempre valorizar o caráter público da educação e advogar em prol da valorização das professoras e professores. Somando-se a este argumento, o núcleo III defende que estes profissionais não podem ficar fechados apenas em sua sala de aula e conteúdo alvo de ensino. P2 afirma que o seu trabalho como DF visa formar *“pessoas que estão na sala de aula com um olhar para todo o processo [educacional], tanto micro que é da sala de aula, quanto macro, que é das políticas públicas”* que estruturam e normatizam as redes e a atuação educacionais.

A partir disto, este núcleo marca o seguinte entendimento de P2 sobre o que é educação:

“a educação é uma prática social, ela não é uma Ciência, são as Ciências que estudam a educação. Então, educação é uma prática social. Para mim, educação é esse processo de constituição do ser humano no mundo, que deveria ser o que ele é a partir da sua identidade, a partir da sua cultura.”

O núcleo III expressa a contradição de P2 acerca da necessidade de se estabelecer posicionamentos político ideológicos na postura profissional. No núcleo de significação anterior, vimos que P2 entendia o currículo como um território reivindicado por *“vários grupos da sociedade, que tem seus interesses, as suas relações de poder e cada uma vai definindo e lutando para que eu construa o ‘meu’ cidadão”*. Assim, P2 admite a existência de uma disputa político ideológica sobre o conceito de cidadania que será expresso oficialmente na legislação, fato que pode denotar hegemonia de determinado grupo ou segmento social sobre os demais. Ainda no núcleo II, verificamos que a prática de se estabelecer tais posicionamentos é estimulada aos licenciando(a)s por P2.

A contradição aparece aqui no núcleo III como expressão de um conflito, de uma dúvida particular de P2, como pode ser verificado nos trechos a seguir:

“Eu não sei se eu concordo porque eu vejo currículos que se posicionam ideologicamente. Mas se você se posicionar, você também vai se posicionar em determinada perspectiva... Eu não sei, limitação minha mesmo de pensar [...] Eu não sei também porque a sociedade é diversa, principalmente a nossa.”

“Por isso eu volto naquela questão, [...] o que seria o posicionamento político nesse cenário, na construção desses currículos? De você afirmar que a gente defende esse tipo de educação, a gente também está indo contra alguns grupos, eu não sei, eu penso muito sobre isso.”

E conclui que, se não há posicionamento, *“A gente neutraliza e no fundo a gente está afirmando outros grupos”*. Ou seja, sempre há um posicionamento.

Anteriormente este mesmo núcleo apontou que a transformação social e a promoção de maior igualdade figuravam como o papel a ser desempenhado pela instituição universitária e escolar, (dentro do escopo de atuação de cada uma). A formação para o trabalho enquanto condição humana não é plenamente realizada, não é nem mesmo o foco. De acordo com P2, na escola *“A gente forma para um outro tipo de sociedade, uma sociedade em prol do mercado de trabalho”*. Isso significa que não há a promoção de formação para o desenvolvimento humano individual e coletivo, e para o mundo do trabalho no sentido mais amplo. Não há, portanto, transformação social, mas sim, manutenção social. Nas palavras de P2: *“Eu penso que a escola, ela vai cumprir esse papel de formar a sociedade que justamente está instituído que deva ser”*.

De forma semelhante, o núcleo III faz um apontamento em relação à universidade: *“Repensar essa lógica capitalista numa [...] outra lógica [...] Só que infelizmente a gente não cumpre esse papel”*. E completa: *“o nosso papel de desenvolvimento econômico de uma sociedade liberal mesmo, a gente cumpre muito bem”*.

Portanto, concluímos que o núcleo III faz uma crítica a nossa sociedade e seu modelo econômico capitalista que tem contribuído para desigualdades sociais; bem como à universidade e à escola por reforçarem e/ou perpetuarem estas.

4.1.4 Núcleo de Significação IV: *“minha sala vive cheia de alunos, daqui a pouco vai chegar alguns aí”*: a busca pela coerência pedagógica entre a fala e a ação

O presente núcleo reúne indicadores que remetem à prática pedagógica do entrevistado, são eles: “Relações entre DF e licenciando(a)s” e “Processos avaliativos e formativos”.

O trecho de fala que nomeia o núcleo de significação IV foi escolhido com a intenção de demonstrar a coerência verificada na prática pedagógica relatada por P2. Ao longo das entrevistas ficou explícito que, para P2, há um relacionamento de bastante respeito e diálogo, além de muito amigável, entre DF e licenciando(a)s:

“Então, os alunos do curso eu tenho uma aproximação muito grande. Eu gosto de estabelecer esse diálogo bem aberto com eles, para justamente estar orientando em relação a esse processo que eles vão ser, nesse processo de construção dessa identidade de ser professor.”

De acordo com P2, a proximidade com o(a)s estudantes só não é maior porque lhe falta tempo, como já apontou o núcleo I na discussão sobre precarização da Universidade. O DF acredita que a autoridade que considera ter junto às suas turmas é decorrente do bom relacionamento que ele acredita que seja desenvolvido. Em suas palavras: *“Eu sou uma pessoa que considero que tenho autoridade com os alunos e essa autoridade é construída a partir dessa relação de proximidade com eles”*.

Durante a segunda entrevista, um dos orientandos de mestrado de P2 chegou à sala e ocupou uma mesa lateral, sob a qual havia um computador, ambos destinados ao uso de orientando(a)s. Em determinado momento, quando explicava sobre um processo de reformulação de algumas disciplinas da grade curricular, P2 recorreu a esse orientando – egresso da licenciatura em Ciências Biológicas da unidade 2 – para ajudá-lo a lembrar a ordem e os nomes das disciplinas. O orientando pareceu estar bem habituado a seu cantinho de trabalho.

No entanto, como todo relacionamento entre seres humanos, também existem alguns problemas. Houve dois casos em momentos distintos que foram relatados por P2, nos quais ele não conseguiu evitar o embate com duas licenciadas. Nos dois casos, o choque se deu em função de visões de mundo distintas, de posicionamentos políticos ideológicos opostos. Embora um dos casos tenha sido posteriormente revertido por P2, ambos o afetaram muito.

De certa forma, os dois casos guardam algumas semelhanças entre si. Duas alunas tinham posicionamentos bastante radicais em relação a temas que eram discutidos nas disciplinas lecionadas por P2 ou em relação a atividades desenvolvidas por ele – como visitas a museus e exibição de filmes. No primeiro caso, a aluna apresentava um posicionamento político ideológico que poderia ser classificado como de extrema-direita. Ela recusou-se, por exemplo, a participar da visita pedagógica a um museu e também entrou em conflito com outro(a)s estudantes de sua turma. P2 afirmou ter intercedido no conflito para garantir a integridade física da aluna. A dificuldade no estabelecimento do diálogo e a polarização foram tão grandes que esta aluna desistiu de cursar a licenciatura em Ciências Biológicas na unidade 2, concluindo apenas a modalidade bacharelado (embora sejam dois cursos com entradas distintas, há possibilidade de cursar uma segunda modalidade por meio de reingresso).

O segundo caso ocorreu no primeiro semestre de 2018, período que antecedeu as entrevistas. Aqui o embate foi relacionado ao choque entre os preceitos da religião de matriz evangélica da aluna e aos temas da disciplina sobre currículo, tidos como polêmicos – identidade, gênero, sexualidade, entre outros. Esta aluna deixou a sala durante a exibição de um filme. O desconforto de P2 foi visível durante os relatos e pode ser depreendido do trecho a seguir:

“Ela não assistiu o filme, saiu da sala. Falou que não, que ela não precisa daquilo, deste tipo de discussão. Aí era um posicionamento que vai te chocando como professor. Porque quando eles [...] tem alguns posicionamentos é tranquilo. Mas quando a pessoa se fecha ao diálogo e não quer nem discutir, que foi o caso da primeira aluna e dessa, aí é quando você fica desestabilizado. Por que... o quê que você faz?”

No entanto, no segundo caso houve conciliação e mudança de comportamento de parte da aluna. Mas, o ponto que pretendemos destacar no núcleo IV não é o desfecho das situações, mas sim o que elas expressam.

Há aqui, talvez, um indício para compreensão do conflito apresentado no núcleo III, relacionado à necessidade (ou não) de se estabelecer posicionamentos políticos e ideológicos na atuação profissional. P2 tem seu posicionamento expresso em sua prática pedagógica cotidiana, em suas vivências. Posicionamentos perceptíveis inclusive para esta pesquisadora que se encontrou pessoalmente com ele apenas três vezes, em função das entrevistas. Os dois casos relatados o desestabilizaram psicológica e emocionalmente: *“Na quinta-feira, todo o dia eu ficava com o pescoço todo duro, de tão estressado”* [após a aula com a primeira aluna]. Este contexto pode ter contribuído para o desencadeamento do conflito relatada no núcleo III.

Caminhando para a finalização da discussão deste núcleo de significação IV. *“minha sala vive cheia de alunos, daqui a pouco vai chegar alguns aí”*, queremos retomar o aspecto da coerência na prática pedagógica afirmada no início deste tópico.

Este núcleo IV destaca que a forma de avaliar, e o retorno que se dá dessas avaliações, também fazem parte da construção da autoridade docente.

Sobre o tema avaliação, P2 iniciou sua fala em um tom defensivo: *“Eu dou prova. Eu vou logo falando eu dou prova, mas eu trabalho muito na perspectiva formativa”*. Fez uma breve reflexão de como o conceito de avaliação formativa é banalizado entre especialistas em educação – o que dissipou a atitude defensiva – e foi explicando que não dava prova em todas as disciplinas e que adotava diferentes formas de avaliação em diferentes disciplinas, como seminários, portfólios, oficinas temáticas de formação e sensibilização e, trabalhos finais de contextualização da disciplina. O docente afirmou que sua intenção com estas diferentes formas de avaliação utilizadas combinadas (mas não todas juntas em uma mesma disciplina) é

captar o processo pedagógico de aprendizagem e não apenas um “retrato”, como ele mesmo disse ao se referir à cultura de avaliação predominante no curso:

“eu não trabalho a prova com uma nota com peso muito grande na disciplina. E eu tenho todo o cuidado com essa prova. Por exemplo, eu aplico; quando eu aplico, eu corrijo; quando eu corrijo, eu corrijo com eles em sala. Eu faço isso sempre, porque aí eu faço todo um discurso, que isso aqui é o que eu acredito como avaliação, é como a prova pode ter justamente esse processo formativo – Para mim não tem sentido eu tirar uma fotografia e dar a nota para vocês – aí eu vou lá e vou discutir cada questão com eles.”

A autoridade tem forte relação com respeito, embora não sejam prerrogativas exclusivas uma da outra. Na profissão docente, autoridade também se relaciona com conhecimento, com o cumprimento de sua função – no caso específico de P2 – da função de DF de futuro(a)s professore(a)s de Biologia e Ciências. E, ainda que tais ciências não sejam a sua especialidade. P2 afirmou ter autoridade e respeito com suas turmas, o que poderia nos levar a inferir que ele também tem conhecimento de sua área de atuação e que consegue mobilizá-lo no efetivo exercício da docência. O lugar de exposição ao qual todo(a) docente se coloca no exercício de sua profissão também pode expor suas próprias contradições e, assim aumentar o grau de exposição ao questionamento por parte do(a)s estudantes. Considerando que o ensino não se faz apenas por meio do conteúdo propriamente dito, mas também por meio da postura e do conjunto construído de sua aula, demonstrar na própria atuação docente o que você ensina, pelo menos enquanto postura e opções pedagógicas, pode contribuir para a coerência e maior respeitabilidade entre os alunos e alunas. Podemos então afirmar que, a partir do relato do participante, uma busca pela coerência entre o que ele afirma acreditar e fazer. Não queremos, contudo, que o(a) leitor(a) interprete que estamos a fortalecer correntes pedagógicas como a do aprender a aprender (que criticamos anteriormente) porque esta questão que indicamos aqui é um ponto dentro de um conjunto maior que, aparentemente, constituem a prática do DF. Considerando os relatos que ele nos fez ao longo de toda a conversa, tivemos a impressão que ele construiu sua autoridade buscando respeitar primeiro as licenciandas e licenciandos enquanto sujeitos em formação, tendo sido assim, respeitado de volta.

Não se trata também de fazer aqui um juízo de valor e avaliar positiva ou negativamente as escolhas e ações docentes. Não temos condições de fazer tal análise. O que estamos buscando

fazer é colocar em perspectiva o que o núcleo ressaltou como mais relevante, descrever e discutir. Tanto é que podemos, por exemplo, lançar a seguinte reflexão acerca dos episódios de tensão entre DF e alunas: se o posicionamento político-ideológico das alunas não fossem diametralmente opostos ao do DF, haveria ainda sim a sua problematização?

4.1.5 Análise intranúcleos de P2

Neste item vamos apresentar uma síntese dos quatro núcleos de significação de P2 com a intenção de indicar o movimento entre eles, tentando alcançar suas significações. Também aqui pretendemos estabelecer conexões entre as ideias de P2 e os referenciais teóricos desta tese.

Partimos da questão central do núcleo I, a resistência. Os conflitos vividos pelo participante da pesquisa em seu trabalho docente são interligados ao momento da Universidade e, ambos são diretamente influenciados pela atual conjuntura econômica e política. A precarização da universidade pública brasileira há muitos anos vem sendo construída. Neste momento a sua intensificação é resultado de uma horda ultraconservadora que reage a diminuição de sua hegemonia e de seus privilégios. P2 sente na Universidade em que trabalha essa reação e a ela tenta resistir.

O NdS I pode ser entendido como ilustrativo da discussão elaborada por nós na seção 2. As reformas de cunho neoliberal do Estado brasileiro, em especial, aquelas ligadas à educação superior, iniciadas na década de 1990 (SILVA JUNIOR; FERREIRA; KATO, 2013; SILVA JUNIOR; SGUISSARD, 2013), estão sendo fortemente sentidas pelo participante da pesquisa. O núcleo mostra a intensificação do trabalho docente quando, por exemplo, a instituição perde servidores – por aposentadorias que não são repostas ou, por uma intenção deliberada de não contratação de novos servidores – o que expõe o quadro de precarização. A instituição não deixa de funcionar com menos servidores, pelo contrário, passa a atender todas as demandas com um número menor deles desempenhando mais funções. Este é o caso de P2, que em um curto prazo de seis anos, viu suas demandas laborais aumentarem consideravelmente, sejam elas pedagógicas ou burocráticas. Independente de qual tenha sido o motivo da intensificação do trabalho docente citado, tais reformas ocorreram e, no momento tem sido densamente

retomadas, com o único (e perigoso) propósito de atender aos interesses do capitalismo financeiro – aquele que não gera valor material, só é especulativo.

Ainda no núcleo I, observamos as tentativas do DF de desenvolver uma prática pedagógica diferente da tradicional ser negada, vigiada e até mesmo denunciada junto aos superiores diretos de P2. Ele afirma que sofre um pouco de perseguição, tendo inclusive já sido advertido por questões burocráticas que ele acredita que tenham sido culpa de problemas no sistema operacional do diário eletrônico, pois afirma que não deixou de realizar suas obrigações neste espaço virtual. Tais práticas podem ser entendidas dentro do contexto destacado por Bernardo (2014), Duarte (2017) e Souza *et al.* (2017) de elaboração estratégica de divisão e isolamento dos trabalhadores que enfraquece coletivos, tais como sindicatos por exemplo, e dissolve sua organização, sua união e, portanto, sua força. Esta tática facilita a expansão do projeto reformador.

Um exemplo bastante recente desta estratégia sendo posta em prática foi a divulgação de nota pelo Ministério da Educação – pasta chefiada até o momento por Abraham Weintraub – no dia 30 de maio de 2019, na qual proibia que protestos em horário letivo fossem divulgados entre estudantes por docentes, servidores, funcionários e, até mesmo por pais e responsáveis de aluno(a)s. A nota foi além e orientou que denúncias fossem realizadas por meio da Ouvidoria do Ministério. De acordo com a jornalista Natália Cancian, do jornal Folha de São Paulo¹⁸, a nota foi publicada como forma de tentar coibir a mobilização de estudantes e professore(a)s contra os cortes de verbas da educação. O corte (ou contingenciamento) realizado na pasta pelo governo de Jair Bolsonaro atinge em especial as instituições de ensino superior públicas e, é um exemplo explícito de precarização desta esfera em favorecimento do setor de investimentos privados em educação. Tal afirmação pode ser verificada por meio da rejeição que o “Future-se” – projeto para financiamento das instituições públicas via investimento privado – vem sofrendo por parte de mais de 40 instituições federais¹⁹.

¹⁸ MEC diz que professores, alunos e pais não podem divulgar protestos. Matéria escrita por Natália Cancian, publicada no dia 30 de maio de 2019, na versão digital (e impressa) do jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/mec-diz-que-professores-alunos-e-pais-nao-podem-divulgar-protestos.shtml?loggedpaywall> acessado em 23 Ago. 2019.

¹⁹ Mais de 40 universidades já disseram não ao Future-se. Matéria escrita por Giulia Ventura, publicada no dia 23 de agosto de 2019, no Jornal da AdUFRJ (Associação de Docentes da UFRJ), que também apresenta mais

O ensino superior público constitui-se em uma das fronteiras para o mercado educacional. Embora os interesses privados já estejam nas universidades públicas por meio de financiamentos de pesquisas e parcerias ligadas especialmente a programas de pós-graduação e/ou fundações, a atividade de ensino das instituições públicas constitui um nicho mercadológico a ser explorado por estes interesses. Além disso, para Marsiglia e Martins (2013) o mercado educacional usa a formação de professores para expandir os seus referenciais, disfarçando-se de progressista para impor sua agenda individualista e meritocrática.

O núcleo II marca a desvalorização da profissão docente já no seu título: “*se eu não conseguir trabalhar como biólogo eu posso dar umas aulinhas*”. A resistência ao corrente processo de precarização da universidade aparece na afirmação e defesa da educação pública – básica e superior – e na ação de P2 em tentar garantir um pouco o papel que ele acredita que a educação tenha, bem como do papel dele próprio e do(a)s futuros professores(a)s como agentes que contribuirão pela diminuição das desigualdades sociais. Nesse embate é necessário enfrentar o anticientificismo e o revisionismo histórico. No caso de P2, embora ele resista praticamente na esfera individual, ele caminha no mesmo sentido da argumentação de Rodrigues e Souza (2018), que argumentam para a reorganização e o fortalecimento dos coletivos docentes como forma de reunir aqueles que resistem sozinhos e assim, conseguir enfrentar as investidas predatórias da condição pública da universidade.

O NdS I trouxe a desvalorização do trabalho de pesquisa do participante por não se enquadrar como pesquisa experimental, mas também por lidar com temáticas identitárias. Observamos no núcleo II, como os currículos são disputados por diferentes concepções de educação que oscilam entre a manutenção (de forma hegemônica) e a transformação social.

Ao discutir a questão curricular da formação docente em Biologia e Ciências em sua universidade, P2 aponta para o quanto o currículo pode intervir na identificação do licenciando com a profissão. Para ele o currículo do curso em que atua é muito fechado e não possibilita o estabelecimento mais radical com essa identidade, apontando inclusive para a persistente questão da tensão entre bacharelado e licenciatura no curso de Ciências

Biológicas, representada por uma extensa carga horária de conhecimentos biológicos (entre outros de áreas complementares) que não necessariamente consideram a formação e atuação docentes.

A defesa da educação pública e a valorização da profissão docente são retomadas no núcleo III com destaque para a relação entre a universidade, escola e a sociedade. O núcleo afirma que as duas primeiras tem o compromisso social de contribuir para a diminuição das desigualdades da terceira que, como sua financiadora, merece ver retornar direta ou indiretamente seus investimentos.

P2 identificou em sua prática, o que Martins (2010) e Santos (2013) chamam de “recuo da teoria” na formação de professores, trata-se de reflexos das reformas educacionais de cunho neoliberais antes mencionadas, que difundiram na formação docente ideais educacionais vinculados às teorias do “aprender a aprender” que hipervalorizam a experiência cotidiana e o conhecimento para atender necessidades pragmáticas advindas desta, minimizando a apropriação teórica do conhecimento sistematizado, desconsiderando o potencial de desenvolvimento humanizador que possui. A ausência de “*radicalidade das teorias pedagógicas*” mencionada por P2 é o que contribui para a manutenção social do capitalismo de predominância financeira e da desigualdade social que o sustenta porque, como afirma Saviani (2011), o recuo teórico prejudica a mediação com os determinantes teóricos e sociais da profissão e seu potencial transformador da prática social.

Mas é neste núcleo III que destacamos a contradição que P2 também é. Primeiramente, a contradição reside no fato de escola e universidade terem o papel de contribuir para a transformação social, mas conseguirem de fato contribuir para a manutenção social. Isso ocorre principalmente porque não formam para o trabalho como um meio de **desenvolvimento humano**, como discutimos em nossa fundamentação baseada na pedagogia histórico-crítica; mas sim produzem uma formação instrumentalizada e voltada para o **mercado** de trabalho.

Em segundo lugar, há o conflito sobre o posicionamento político e ideológico ou não da ação pedagógica. Posicionar-se seria marginalizar sujeitos com posicionamentos diferentes. Não posicionar-se seria favorecer o ideário dominante e marginalizar outros sujeitos. No

entanto, o participante já tem posição e incentiva licenciandos e licenciandas a também se posicionarem, a se fundamentarem teoricamente. Levantamos a hipótese que os problemas narrados entre DF e duas alunas, contextualizados entre extremos no espectro político no núcleo IV, ao provocarem um estado desestabilizador em P2, tenham reverberado na instalação deste conflito.

O núcleo IV, além de levantar a hipótese acima indicada, destaca principalmente as relações desenvolvidas entre o participante e licenciando(a)s. Estas relações perpassaram todos os núcleos anteriores, mas foi no núcleo IV que nos foi possível vislumbrar que a ação docente de P2 se baseia na construção cotidiana da convivência, no estabelecimento de vínculos e relações e, na postura pedagógica realizada como uma lição prática: *“E eu tenho todo o cuidado com essa prova. Por exemplo, eu aplico; quando eu aplico, eu corrijo; quando eu corrijo, eu corrijo com eles em sala”*. Acreditamos que este seja o *modus operandi* da construção e atuação docente de P2, sendo em parte também, a razão de alguns problemas que enfrenta no ambiente da universidade. O núcleo IV ainda se liga ao núcleo I, porque a falta de tempo alegada pelo participante para não ser ainda mais próximo de licenciando(a)s é decorrente da precarização da universidade e da profissão docente discutida no primeiro núcleo.

4.2 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DE P3

Em função de P3 estar com muitos compromissos em sua agenda, previamente foram combinadas duas entrevistas presenciais, que ocorreram no início do mês de junho 2018. A DF recebeu a pesquisadora em sua sala de trabalho, no campus da unidade 3. A terceira entrevista ocorreu em meados de julho de 2018 e foi realizada via *internet*, por meio do programa *Skype*. Esta entrevista ocorreu ao vivo, mas de forma virtual porque em junho a docente estava muito ocupada. Mesmo assim, ela tinha se oferecido para fazer as três entrevistas pessoalmente. No entanto, um dos horários sugeridos por P3 coincidia com o seu horário de almoço. Essa opção foi descartada pela pesquisadora e, foi marcada a conversa pelo *Skype*, em uma data que fosse mais adequada para P3. No momento das entrevistas, P3

atuava há oito anos na Universidade pesquisada, sendo seis anos em regime de dedicação exclusiva.

Graduada em Pedagogia, a DF divide sua trajetória formativa em duas etapas. A primeira se conclui após a realização dos cursos de Mestrado e Doutorado com estágio no exterior e, a segunda após a conclusão do doutorado na grande área Educação. Após a conclusão deste doutorado voltou para o mercado de trabalho. Suas tentativas em concursos públicos para atuar especificamente em cursos de Pedagogia não foram bem sucedidas. Ela acredita que sua formação não atendia ao perfil que as universidades procuravam e sua pontuação era sempre prejudicada neste quesito. Então, resolveu tentar seu primeiro concurso público fora de cursos de Pedagogia. Prestou o concurso para o cargo que ocupa no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da universidade pesquisada e foi aprovada. Quando já estava no quadro docente da Universidade decidiu fazer o curso de doutorado na grande área Educação.

Além de sua atuação como DF na licenciatura em Ciência Biológicas, P3 também é credenciada a dois programas de Mestrado, sendo um na área de Ensino e outro Profissional. Naquele momento, P3 tinha oficialmente sob sua orientação duas iniciações científicas, um mestrado profissional e três mestrados acadêmicos, somando seis estudantes sob sua tutela.

As entrevistas com P3 foram transcritas e analisadas sob a metodologia dos núcleos de significação (descrita na **seção 3**). A partir deste procedimento foram identificados 156 pré-indicadores (**Apêndice E**), a sua articulação em 13 indicadores e, a construção de quatro núcleos de significação (**Quadro 4**). O número entre parênteses indica a quantidade de pré-indicadores que compõem cada indicador.

Quadro 4. Apresentação dos núcleos de significação da DF P3, bem como os respectivos indicadores que os compõem.

Núcleos de Significação de P3		Indicadores
I	<i>“E aí eu fico pensando qual é o papel do conteúdo?”</i> : o conhecimento que instrumentaliza a vida cotidiana dos sujeitos	▪ Currículos (05) ▪ O papel do conteúdo (16) ▪ Formação para mercado de trabalho (07)
II	<i>“Eu defino educação como processo”</i> : a leitura do mundo e as interações com a realidade	▪ Relação Universidade/escola (04) ▪ Educação como processo social (05) ▪ Função da Universidade (14) ▪ Função da escola (18)
III	<i>“eu estou com o pé nas duas canoas”</i> : o equilíbrio dinâmico da DF diante das tensões de seu contexto de trabalho	▪ Relação com outras DF da licenciatura (04) ▪ Condições de trabalho (20) ▪ Tensão bacharelado – núcleo comum – licenciatura (07)
IV	<i>“aqui é o espaço do erro”</i> : nem sempre tirar dez na prova significa aprendizagem	▪ Relação com licenciando(a)s (18) ▪ Papel como DF (19) ▪ Prática pedagógica (20)

Fonte: Dados da autora, 2020.

4.2.1 Núcleo de Significação I. ***“E aí eu fico pensando qual é o papel do conteúdo?”***: o conhecimento que instrumentaliza a vida cotidiana dos sujeitos

O presente núcleo articula três indicadores que se referem à atuação docente de P3 na universidade investigada, a saber: “Currículos”, “O papel do conteúdo” e, “Formação para mercado de trabalho”. O núcleo apresenta basicamente as significações que a DF P3 tem acerca do conhecimento e do papel do conteúdo na formação dos sujeitos. Concepção esta que difere daquela que apresenta a fundamentação teórica desta pesquisa.

De acordo com P3, para figurar no currículo como objeto de aprendizagem do(a)s estudantes, o conhecimento precisa ter uma razão concreta que o conecte ao cotidiano. Tal colocação a professora faz tanto para a escola básica, quanto para o ensino superior. Para ilustrar seu argumento, destacamos dois trechos de fala de P3 que são representativos da relação citada entre conteúdo e realidade: *“parasitologia é um negócio que pode ser extremamente estéril, no sentido de ensinar os nomes e não conseguir dar uma concretude no*

nosso cotidiano” e, “porque [o conteúdo de política pública] é um conteúdo que faz a gente entender todo o funcionamento social, do executivo”.

O núcleo I destaca como a docente participante da pesquisa justifica este posicionamento. P3 explica que as políticas públicas têm um potencial esclarecedor acerca do problema do fracasso escolar, por exemplo, colaborando com a compreensão de toda sua complexidade. Para ela, há casos que a falha é sistêmica e não individual (de estudante ou docente). Ao longo da descrição dos NdS de P3 veremos que ela analisa criticamente outro(a)s docentes de seu campus, e aqui expomos uma primeira crítica. Ela afirma que um número considerável de docentes sequer entendem como as políticas públicas impactam suas próprias disciplinas/áreas e assim, não conseguem passar isso aos licenciandos(a)s. Comentário semelhante ela faz em alusão às avaliações educacionais promovidas pelo Estado, que nem ele próprio, nem professore(a)s, consegue utilizá-las para transformações e melhorias em nosso contexto educacional. Ela afirma que se soubéssemos utilizá-las conseguiríamos compreender muito mais os nossos problemas educacionais. Em suas palavras, o Brasil

“é reconhecido por ter muita dificuldade em fazer avaliação e utilizar avaliação para melhorar. Por exemplo, as avaliações nacionais elas estão dentro de uma política de avaliação nacional. O que se faz com os resultados das avaliações nacionais? Então, eu acho que quanto mais a gente conhecer como se avalia política pública [mais] a gente pode passar para os alunos, por exemplo, onde estão os pontos nevrálgicos de algumas ações governamentais que a gente não vê a coisa rendendo fruto.”

O núcleo I também indica falta de integração entre os próprios conteúdos do currículo, e que a soma dessas questões contribui para deixar os conteúdos mais estéreis e distantes da realidade estudantil. Aponta também que P3 entende o conhecimento dividido em diversas frentes, como pode ser observado pelo trecho de fala seguinte: *“concordo com o olhar que pensa o conteúdo como **factual, conceitual, atitudinal e procedimental**”*. Durante sua fala, P3 enfatizou cada palavra em negrito, o que pode ser entendido como um reforço de sua fundamentação na teoria construtivista, como a de Antoni Zabala, exposta no livro *“A prática*

educativa: como ensinar”²⁰, publicado pela primeira vez no Brasil em 1998, pela editora Artmed.

O núcleo I também aponta críticas e reflexões que a DF tem sobre os currículos tanto da educação básica do Estado de São Paulo, como do curso superior em que atua. De acordo com ela, ambos os currículos são muito carregados de conteúdos (especialmente conceituais). No caso das escolas estaduais este fato não significa aprendizagem do(a)s estudantes – *“eu olho para o currículo, para o volume de conteúdos e como isso não vem acontecendo nas escolas, eu fico pensando o que é que move quem planeja essa política curricular no Estado de São Paulo”* – reflete P3. A docente afirmou enfrentar situação parecida nas escolas da rede municipal com as quais tem contato.

O núcleo expressa que o currículo das escolas está “engessado” por ter tanto conteúdo, fator que segundo P3, tem dificultado o estabelecimento de parcerias com as escolas, inclusive para os estágios obrigatórios da licenciatura. Um ponto de dificuldade grande nesta relação são as diferentes orientações educacionais adotadas pelo Estado em seu material nas escolas e aquela que a equipe da DF apresenta por meio de projetos e solicitações às escolas e à diretoria de ensino. A crítica ao modelo de currículo adotada pelo Estado não é bem aceita nas instituições que a recebem, que só aceitam propostas acríticas (ou elogiosas) e só permitem que os estágios aconteçam se o(a)s licenciando(a)s derem sequência às atividades previstas no currículo que seriam realizadas pelo(a) professor(a) que cede a aula. Abaixo segue relato de P3 sobre esta questão:

“A gente já chegou a ter projeto negado pela diretoria de ensino – projeto de extensão – porque tinha uma parte fazendo crítica ao currículo paulista. Então a gente teria que tirar a crítica ao currículo paulista pra poder ressubmeter o projeto e ele ser aceito. A crítica não era crítica pela crítica, era uma crítica fundamentada.”

Em relação à discussão curricular do curso de Ciências Biológicas, modalidade licenciatura em que P3 atua, precisamos antes destacar a forma como este curso se estrutura, para que a problemática discutida pelo núcleo I fique melhor contextualizada na sequência. Nesta unidade, o ingresso no curso de Ciências Biológicas é único para as modalidades licenciatura

²⁰ ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998 (reimpressão de 2010).

e bacharelado. O(a)s graduando(a)s optam por uma das modalidades após cursar um ano de disciplinas do chamado núcleo comum e, apenas a partir do segundo ano (terceiro período) do curso é que passam a frequentar disciplinas específicas da modalidade escolhida, conjuntamente com outras disciplinas do núcleo comum. As disciplinas do núcleo comum são, em geral, disciplinas que abordam conteúdos do conhecimento biológico.

A problemática colocada por este núcleo é aquela que aponta para uma ação de priorizar a área de atuação de cada docente individualmente no momento de construção do currículo, não necessariamente levando em consideração as necessidades formativas requeridas para formação de licenciada(o)s em Ciências Biológicas, ou seja, profissionais da educação que atuam no ensino de um conteúdo específico, neste caso, Biologia e Ciências. Esta questão também já emergiu nos NdS do participante anterior.

O presente núcleo de significação I de P3 indica que a contradição de interesse entre a formação docente e a área específica de pesquisa aplicada de muito(a)s docentes do curso dificulta o estabelecimento de prioridades para o núcleo comum a ambas modalidades do currículo. Nas palavras de P3,

“Acho também que a gente tem uma dificuldade na universidade de eleger prioridade. Alguns currículos como o nosso, como eu já te falei, eu acho que estão extremamente inchados, inclusive de conteúdos que muitos de nós consideramos excessivos, por exemplo, para núcleo comum. Só que é uma briga de foice dentro da universidade pra montar currículo. Cada um defendendo a sua área.”

Em nosso país, a pesquisa e a ciência básica é feita majoritariamente pelas universidades públicas. Dados analisados a partir de diversos *rankings* acadêmicos internacionais mostram que, o percentual de pesquisas realizadas nestas instituições ultrapassa 95% do total da produção científica do Brasil (MOURA, 2019). O curso de formação docente em que a DF P3 atua não é diferente. Na unidade 3, há muitos docentes que desenvolvem pesquisas em áreas específicas do conteúdo biológico, em sua maioria, voltadas para outras áreas do conhecimento específico e/ou aplicado. Há também docentes que desenvolvem seus trabalhos de pesquisa dentro da área de atuação do bacharel em Ciências Biológicas, como por exemplo, preservação ou conservação de determinadas espécies. Aparentemente isso não caracteriza um problema, pode até ser considerado interessante por contar com profissionais

que dominam muito conhecimento, renomados e com grande experiência em suas áreas, enriquecendo o corpo docente da unidade em questão.

No entanto, o problema que a DF aponta é que a atuação em pesquisa de alguns docentes do curso se sobressai à finalidade de formação docente, que é o objetivo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. E para atender aos interesses demandados pela sua pesquisa, o núcleo comum acaba por incorporar mais disciplinas do que o básico necessário e comum às duas finalidades. Assim, secundariza ou ignora a área de ensino de Biologia e Ciências propriamente dita. Esta questão transpassa os núcleos de significação da DF e será discutida novamente em outro momento, evidenciando sua complexidade.

O conteúdo tem um papel importante a desempenhar nas aulas de Biologia e Ciências, aponta o núcleo de significação I de P3. No entender da participante o conteúdo de evolução é primordial no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Isto porque ter o domínio sobre a teoria da evolução permite que os futuro(a)s professore(a)s possam ensinar todos os conteúdos de Biologia e Ciências sob o viés evolucionista, requisito para se fazer frente ao retrocesso criacionista que tem avançado sobre a sociedade e busca ocupar espaço dentro dos currículos e das escolas. Considerando isso e as discussões elaboradas até aqui, este núcleo conclui que P3 entende que a escola é lugar do conhecimento científico – exemplo da evolução – e de conhecimentos integrados entre si no currículo; não devem ser estanques ou estéreis e devem ter sempre correspondência com a realidade estudantil.

Coerentemente com sua visão sobre a natureza do conhecimento como distribuído entre “*conteúdo como **factual, conceitual, atitudinal e procedimental***” e, complementando a discussão da problemática curricular no que se refere ao ensino superior, P3 faz a seguinte afirmação: “*eu não sou contrária a pensar numa formação do sujeito, para que ele sobreviva no mundo. Isso significa também dar uma preparação para o mundo do trabalho*”. O núcleo I nos mostra que P3 apoia que o curso de formação considere sim a preparação para o mercado de trabalho. Ao longo de nossa conversa, ela argumentou que a formação que o curso de Ciências Biológicas em que atua oferece uma formação desarticulada com as possibilidades de trabalho, tanto na licenciatura quanto no bacharelado (no qual ela não atua, mas seu contato com o(a)s estudantes permite levantar tal hipótese). Sobre esta questão na licenciatura ela cita, por exemplo, o desconhecimento sobre os diversos tipos e modelos de

escolas em que licenciandos e licenciandas poderão atuar. Para finalizar este núcleo de significação I, queremos destacar um ponto importante sobre o caráter da instituição escolar que seus aprendizes vão trabalhar depois de formados; para P3 não importa se esse caráter é público ou privado. Para ela, o que importa é que licenciada(o)s sejam *“bons professores, porque todas as crianças merecem um trabalho de qualidade”*.

Como destacamos no início deste NdS, diferentemente de P3 e, em consonância com nosso marco teórico, acreditamos que o propósito de uma instituição pública de ensino, seja ela uma escola ou uma universidade, é sempre o interesse público. No caso de um curso de formação de professores e professoras de uma universidade pública – como é o caso da universidade investigada – todos os processos que estruturam tal formação devem priorizar a futura atuação na rede pública de ensino. Dito de outra forma, o propósito da universidade pública é a escola pública e, é nesse sentido que a prática docente deve ser pensada na construção e desenvolvimento do curso de licenciatura em Ciências Biológicas em questão.

4.2.2 Núcleo de Significação II. “*Eu defino educação como processo*”: a leitura do mundo e as interações com a realidade.

Este núcleo articula quatro indicadores que se referem à atuação docente de P3 na universidade investigada, são eles: “Relação universidade/escola”, “Educação como processo social”, “Função da universidade” e, “Função da escola”. Tal articulação representa a forma como a DF P3 compreende a função das instituições escolares – escola básica e universidade.

O núcleo II expressa uma compreensão de educação mais ampla, como um processo que se desenvolve socialmente desde a infância de todo e qualquer indivíduo, a partir do momento em que este passa a ser integrado à sociedade e a ser apresentado às formas de funcionamento daquele grupo ao qual pertence. Entendemos, a partir deste núcleo, que a educação ocorre em diversas instâncias sociais – *“São diversos espaços, diversos processos, diversas vivências que te educam e te formam”* – instrumentalizando os sujeitos com o objetivo de gerar como resultado ou produto um desenvolvimento positivo da sociedade como um todo. P3 define a educação como *“fundamentalmente, o espaço para a gente tentar promover a igualdade, ou pelo menos a diminuição das desigualdades e das injustiças”*.

No entanto, na sociedade contemporânea, os “*diversos processos*” que deveriam ocorrer em “*diversos espaços*”, proporcionando “*diversas vivências*”, estão sendo reduzidos a muito poucos e, em geral, pouco produtivos no sentido de suprir o enriquecimento ou desenvolvimento cultural necessário, de acordo com a função que a educação escolar deveria ter para a DF. É neste contexto que P3 faz a seguinte observação: “*a escola tem ficado sobrecarregada porque os espaços de fato, de multiplicidade, de enriquecimento, eles estão, eles estão desaparecendo*”.

O processo educativo realizado na escola e universidade se enquadrariam dentro desta concepção mais ampla e, como um processo formativo tem a função de promover o questionamento do que foi “produzido” no sujeito até aquele momento por outras instâncias sociais. Na sequência transcrevemos um trecho de fala de P3 que ilustra este ponto:

“Você tem o papel da escola como um papel de abertura do olhar para outros valores que vão, inclusive, colocar em xeque os valores de origem, da educação de origem. Então, é também nessa relação dialógica entre a educação [...] entre, a entrada no mundo social, numa série de valores e o confronto desses valores quando você está nos espaços institucionais.”

Nesse contexto, o núcleo II apresenta a escola (e universidade) como um espaço para o desenvolvimento da crítica, que teria a função de preparar o sujeito para desenvolver a capacidade de ler o mundo criticamente. P3 ressalta em sua fala, no entanto, que o crescente movimento de desescolarização em nosso país, ou mesmo projetos semelhantes ao ‘escola sem partido’, só prejudicam a função da escola. Em suas palavras:

“Eu falo na leitura crítica do mundo, no aprender a viver na diversidade, e para mim, isso tem a ver com uma das críticas que eu faço ao movimento da desescolarização, que está aumentando no Brasil. Então para mim [a função da escola compreende três aspectos]: [...] a leitura de mundo; o mundo do trabalho, entendendo trabalho não servir de mão obra para alguém, [mas no sentido de] pensar na própria sobrevivência, como produzir a própria vida e; esse viver, esse respeito à diversidade, esse questionamento dos valores familiares.”

P3 destacou em sua fala um momento na história recente da educação paulista que, para ela, representa a função cumprida da escola. Trata-se da ocupação das escolas paulistas por seus próprios estudantes em uma atitude de protesto contrária a reorganização das escolas prevista pelo governo de Geraldo Alkmin, no ano de 2015. A DF assim afirmou: “esse

momento, eu acho que a escola cumpriu a sua função, quando forma o aluno capaz de enfrentar o sistema em prol da qualidade da educação, da manutenção dos seus direitos”.

Mas, salvo exceções como a citada acima, a DF P3 acredita que, em regra, a escola que temos não cumpre sua função. Portanto, o núcleo de significação II. “Eu defino *educação como processo*”, aponta para uma escola pragmática, “*Que parece que virou preparação para universidade*”; para uma escola que não favorece a compreensão processual da educação e do conhecimento; para uma escola burocratizada que pode ser resumida contextualizando-se a seguinte crítica de P3: “*a escola ensinou de um jeito para mim, que é totalmente equivocado. Você assistir aula e se matar para a prova*”. Esta questão, especificamente, será retomada em outro núcleo (IV), mas refere-se à forma como a compreensão de educação como processo se materializa nas ações da prática pedagógica de P3.

O núcleo II apresenta a compreensão que a DF tem acerca do papel realizado pelo(a) professor(a) dentro do contexto escolar. Para ela é fundamental que o(a) docente consiga ultrapassar a barreira dos conteúdos dentro de sua sala de aula e compreenda o funcionamento da escola como um todo e, como este contexto interage juntamente a outros fenômenos sociais, posicionando-se de forma crítica e fundamentada perante eles.

*“Porque eu sempre falo com eles, vocês têm acesso a muita informação, mas vocês não sabem como usá-las. Vocês não sabem muitas vezes selecionar informação no **Google** [...] e aí eu defendo o papel do professor, mesmo nesses modelos mais alternativos que eles chamam de professor tutor. É fundamental esse [papel do professor da escola], para ensinar a lidar com todos esses instrumentos da cultura”.*

Sobre a relação entre a sociedade e a escola, com base na seguinte afirmação de P3 – “*a gente tem tido uma relação da escola pública como de uma instituição privada, que não tem relação com a comunidade. Quando na verdade tinha que ter*” – o núcleo II aponta para a necessidade de rever o caráter excludente dessa relação e, para o estabelecimento de uma outra relação, que ainda não existe na maioria dos contextos escolares. Uma relação que seja capaz de construir uma relação de aproximação, de pertencimento e de parceria. P3 assim explica: “*a necessidade de uma relação de continuidade entre a escola e comunidade. Que as questões, não necessariamente os problemas, questões da comunidade façam parte da escola e a escola faça parte da comunidade*”.

Para a relação entre a universidade e a comunidade o núcleo II aponta um aspecto bastante semelhante, porém, acrescido de outros elementos que aumentam a complexidade da interpretação, provavelmente devido à atuação da docente internamente à universidade, tentando estabelecer relações com a comunidade externa e, lidando com o contexto e com as diversas situações que lhe apresentam-se. Ela afirma: *"eu estou num campus totalmente fechado para a comunidade, a gente tem que sair!"*

Para a DF P3, *"uma grande função da universidade, é contribuir para o desenvolvimento social e diminuição das desigualdades sociais"*. Este é o apontamento inicial do núcleo para a função da universidade, coerentemente com a função apresentada para a escola. Mas, no que se refere especificamente à universidade, de forma potencializada porque no cumprimento de sua complexa função, esta instituição seria responsável pela *"formação de profissionais altamente especializados, com uma possibilidade de leitura de mundo e intervenção na realidade social"*. O argumento do núcleo II caminha no sentido de que, em função do caráter público da universidade, suas ações e interações com outras instâncias e instituições sociais deveriam levar em consideração primeiramente os interesses públicos. Isto poderia ser realizado por intermédio de parcerias com o setor público, maximizando as contribuições da universidade para o desenvolvimento, por exemplo, do município sede e/ou regional. Neste sentido, o tripé universitário seria um grande aliado e deveria ser mantido. A docente discorda de discussões recentes nos meios acadêmicos e de gestão que tem defendido a separação dos docentes entre uma das áreas. Em suas palavras: *"eu acho fundamental manter o tripé, e não fazer como algumas propostas que já vêm sendo lançadas, tanto na (Universidade pesquisada) quanto na (outra universidade pública), de você ter docentes mais voltados para graduação, mais voltados para pesquisa, mais voltados para extensão. Eu acho que isso é ruim"*.

Isso seria o ideal se a universidade descrita fosse a universidade que a DF P3 acredita ter. No entanto, ela afirma: *"Mas não é a universidade que a gente tem!"* Portanto, o núcleo II expressa também a contradição que P3 vive na unidade III, suas concepções acerca da escola e da universidade não se concretizam na prática pedagógica cotidiana. Não há estabelecimento de parcerias entre a universidade e o poder público (representado aqui pelo poder executivo do município sede e pela diretoria estadual de ensino) ou outras instâncias públicas que visem atender interesses públicos de setores sociais completamente fragilizados

(a docente relata problemas enfrentados em projetos desenvolvidos ou cancelados em um orfanato e em um assentamento rural). Pelo contrário, sua unidade é fortemente aliada a grandes corporações via financiamento de pesquisas que visam o interesse privado do mercado, com a anuência e o apoio tanto de docentes, como da própria estrutura administrativa da universidade em questão. Esta contradição é reiterada ao longo das entrevistas em diferentes momentos e, é sintetizado pela seguinte fala: *“Quando eu venho para cá, fica muito forte a função da universidade [pública] como apoiadora do desenvolvimento da iniciativa privada”*.

No núcleo I verificamos que P3 tem influências da teoria construtivista. O núcleo II nos deixa claro outra influência teórica da docente, que aparentemente tem forte presença em seu discurso e suas concepções de mundo – a teoria de Paulo Freire. Foi recorrente em sua fala a afirmação da utilização do conhecimento adquirido para *“ler o mundo”*. A docente também mencionou diretamente o professor Paulo Freire algumas vezes ao longo da entrevista.

Após buscar a articulação dos diferentes elementos que constroem esse núcleo, concluímos que ele é mais pessimista do que otimista, as contradições da realidade ficam muito aparentes neste núcleo. No entanto, a determinação de P3 e seu discurso de manifesta energia, relatava uma postura combativa como forma de reagir, de não se entregar realizando seu trabalho da melhor forma que lhe seja possível.

4.2.3 Núcleo de Significação III. *“eu estou com o pé nas duas canoas”*: o equilíbrio dinâmico da DF diante das tensões de seu contexto de trabalho

Este núcleo articula os indicadores que fazem referência à atuação da DF P3 na universidade investigada, são eles: “Relação com outras DF da licenciatura”, “Condições de trabalho” e, “Tensão bacharelado / núcleo comum / licenciatura”. A articulação elaborada neste núcleo III objetiva apresentar as significações de P3 acerca do seu trabalho docente. Esta foi a questão que primeiro saltou do discurso da(o)s participantes, ainda durante as entrevistas, antes dos procedimentos de análise propriamente ditos. Adiantando a sua conclusão, o núcleo como um todo irá apontar para um quadro de precarização do trabalho

docente de nível superior na universidade em questão. Descreveremos na sequência esta conclusão internamente.

O núcleo mostra um contexto de trabalho sobrecarregado, com docentes que desempenham várias funções distintas entre si ao mesmo tempo. Este fato tem feito com que as demandas acadêmicas sejam sempre atendidas em cima da hora, indicando trabalho realizado constantemente sob pressão, dinâmica tal que acaba por invadir o espaço/tempo que o(a) docente deveria dedicar ao descanso. Vejamos o relato ilustrativo de P3, que se refere especificamente ao momento do semestre letivo no qual a entrevista se realizou:

“Então, agora eu só estou com as disciplinas da graduação [no início do semestre 1/2018 P3 dividiu seu tempo com as disciplinas ministradas nos programas de pós-graduação]. É... Eu vou tentando ajeitar. A gente, apesar de que não sou só eu, mas a gente vive trabalhando com prazo assim: o prazo é para amanhã eu estou terminando hoje. E evidentemente, que esse volume de trabalho, afeta enormemente nossa qualidade de vida em casa. Esse feriado²¹ todo eu passei em casa, um dia – eu acho – que eu consegui não trabalhar, o resto todo eu fiz alguma coisa.”

O acúmulo de funções é em parte explicado por problemas financeiros e de gestão que a universidade em questão enfrenta. Há restrições orçamentárias em função do fato de que as universidades públicas não estão sendo consideradas como prioridades pelos governos, no caso na universidade pesquisada, o governo estadual de São Paulo. Em decorrência deste contexto, a reposição no quadro docente não tem sido realizada de acordo com a crescente demanda e têm faltado professore(a)s efetivo(a)s em diversas unidades e cursos, o que inclui logicamente as unidades nas quais estão lotados a(o)s DF participantes desta pesquisa. Uma solução paliativa, que visa minimizar momentaneamente esta problemática, tem sido a contratação de professore(a)s substitutos (contrato de trabalho por tempo determinado sob amparo da legislação trabalhista, via processo seletivo simplificado) ou, a contratação de professore(a)s bolsistas (estudantes de pós-graduação que atuam na docência, algumas vezes, cumprindo a exigência do estágio obrigatório ao assumir uma ou mais disciplinas nos cursos de graduação sem professor(a) efetivo). Nestes casos, os docentes substitutos ou bolsistas assumem apenas as tarefas relativas às atividades de ensino referentes ao cargo vago, e todas as outras funções que caberiam àquele cargo precisam ser realizadas por docentes efetivo(a)s

²¹ P3 se refere ao feriado prolongado iniciado no dia 31 de maio de 2018, uma quinta-feira – data que marca o feriado católico de *Corpus Christi* – e se estendeu pelos dias seguintes, até o domingo dia 03 de junho de 2018. As duas primeiras sessões de entrevistas ocorreram nos dias 04 e 05 do mesmo mês.

daquele departamento ou unidade. Mas, nem sempre há contratação temporária, como relata abaixo P3:

“não sei se a gente consegue resolver isso com facilidade, dado que a (Universidade) com essa falta de contratação de professores, a gente vem assumindo cada vez mais funções. Disciplinas que a princípio a gente não teria condições de assumir, mas a gente assume porque não tem contratação. E não tem substituto para todos os campi.”

Outro fator levantado para a crescente sobrecarga e tensão no trabalho docente é o desequilíbrio entre as esferas de ensino e pesquisa. Tem sido uma política adotada pela universidade em questão, mas não apenas por esta, de atrelamento da avaliação do trabalho docente ao desempenho na publicação de pesquisas, com um peso muito maior do que o dedicado para a realização da atividade de ensino e outros pontos. O que na visão da DF (e na nossa) pode gerar uma distorção nos resultados das avaliações e também na forma como alguns docentes se dedicam a estas atividades. Abaixo apresentamos um trecho de fala de P3 na tentativa de contribuir para a compreensão desta questão.

“É muito difícil manter o formato de trabalho que a gente mantém, de proximidade com aluno, de várias avaliações, com aumento da demanda por pesquisa, por publicação. Porque muito do nosso tempo fora [da sala de aula] é investido em leitura de trabalho de aluno, em devolutiva. E aí, a gente percebe [que] quem consegue produzir [pesquisa] mais rápido são as pessoas na prova de teste. Dá prova de teste, põe aluno pra corrigir, um aluno de doutorado pra corrigir. Dá só aula expositiva. Não coloca os alunos para produzirem, não vai levar nada para lerem. Então assim, está cada dia mais difícil manter essa forma de trabalho de maior tempo de dedicação à graduação por conta da pesquisa.”

Há cobrança por parte da instituição que seu corpo docente esteja vinculado a programas de pós-graduação e ao desenvolvimento de pesquisa científica, mesmo que isso signifique menor qualidade no ensino.

“A gente vê a própria (Universidade) incentivando colocar Educação a Distância nas disciplinas. A própria (Universidade)! Então eles estão, para mim, eles estão mandando um recado: ‘gente, vocês podem dar uma diminuída de sala de aula e trabalhar de outro jeito’”.

O que mantém os programas é a avaliação de desempenho da CAPES que considera, entre outros fatores, o volume e a qualidade da pesquisa desenvolvida por docentes vinculado(a)s.

Atender aos padrões de pesquisa requer tempo e dedicação, o que nem sempre é compatível com a pressão por uma melhora no conceito do programa ou, com a questão de sobrevivência dos programas – no caso de P3 que é vinculada a dois programas recentes que ainda não estão completamente consolidados. Por esta razão, a melhora no conceito é a condição para o programa não ser fechado. É este contexto da pós-graduação que pressiona a atividade de ensino da graduação e, muitas vezes, empurra para baixo a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula.

“A gente não sabe por quanto tempo a gente consegue manter essa relação com a graduação. Essa relação tão próxima. Essa relação de mandar fazer várias atividades para que a gente acompanhe o processo com mais calma. A gente não sabe, para poder sobreviver. Por enquanto dá, mas assim: tem um custo alto.”

O núcleo III indica uma tendência à secundarização da atividade fim da universidade – o ensino de graduação – em detrimento de outra atividade, também fundamental na universidade pública – a pesquisa científica. O ensino como um processo de formação de pessoas deve ser a atividade primordial da universidade. A pesquisa e a extensão são constituintes essenciais da formação universitária, mas como complementação à atividade fim. O ensino não pode prescindir da pesquisa e da extensão para não perder em força e significado formativo, mas estes (a pesquisa em especial) não devem se sobrepor ao ensino, para que não se desvie da finalidade da universidade.

Às avaliações e ao desempenho em pesquisa são condicionados diversos auxílios financeiros que ou complementam o salário de PU e/ou viabilizam a continuidade de seus trabalhos de pesquisa. Há em alguns casos, a aceitação acrítica a esse formato ou ainda a sua defesa como modelo mais adequado. No entanto, a DF levanta alguns pontos para elaboração de sua crítica, o desenvolvimento do ensino de graduação de forma bem planejada e com alto grau de dedicação, não recebe o mesmo valor, embora tome tanto tempo e energia quanto a pesquisa. Outra questão são as diferenças entre as áreas de pesquisa e suas peculiaridades. Trabalhar em contextos controlados de laboratório é muito diferente do que desenvolver pesquisas que envolvem seres humanos inseridos na realidade complexa que é a escolar, por exemplo. São requeridos abordagens e tempos distintos, mas recebe praticamente a mesma avaliação. Além do preconceito que há, em geral, e especificamente na unidade 3, das áreas ditas mais duras da pesquisa experimental em relação às pesquisas em ensino.

“A gente tem dificuldade de... a gente faz muito trabalho de campo, então tem comitê de ética que demora, a gente tem toda... quando a gente se compara ao pessoal daqui, que tem comitê de ética com animais que se resolve em um minuto. O animal não vai dizer pra você: ‘não, não vou participar’; ‘não, eu quero sair da sua pesquisa’. Então eu acho que tem toda uma realidade que faz com que a pesquisa fique assim... a gente sempre sentindo que está devendo.”

A previsão de P3 é que, *“futuralemente quem vai perder é a graduação, porque a gente não vai dar conta das demandas”*. Isso significa a afirmação de que, mais cedo ou mais tarde, a qualidade de sua dedicação às aulas de graduação vai cair sob o peso da pressão em prol do aumento da pesquisa e de sua publicação. O quadro de precarização do trabalho docente descrito neste núcleo III alimenta um sentimento de desmotivação em P3, quando esta afirma, (destaque nosso):

*“Eu consegui com dez [aluno(a)s], melhorar a visão de mundo deles, ampliar um pouco mais, não reproduzir estereótipo, não reproduzir o senso comum presente na escola, eu consegui. Então, eu tento, **eu tento me manter e pensar, e me alimentar, e pensar no meu papel e achar que ele é importante, olhando para essas realizações. Porque se a gente vai pensar na universidade como um todo hoje a gente começa a perder o sentido do próprio trabalho, eu acho**”.*

O núcleo III também aponta para uma questão que foi recorrente entre outros participantes – a tensão entre bacharelado e licenciatura. Tal questão pode ser entendida, em parte, como reflexo da problemática entre ensino e pesquisa, uma vez que observamos que há, por parte da própria administração central da instituição, um posicionamento que coloca a atividade de ensino em segundo plano. Há neste fato um valor simbólico intrínseco que reflete no imaginário da comunidade. Embora no discurso, como é comum em nosso país, a área educacional seja sempre defendida, no contexto de atuação cotidiana a desvalorização é sentida por aqueles que a ela se dedicam.

A disputa por território no núcleo de disciplinas comum a ambas as modalidades começou a ser discutida no núcleo de significação I, mas é neste núcleo III que ela se expressa na perceptível tensão entre docentes da unidade 3. P3 descreveu o currículo do curso de Ciências Biológicas de sua unidade como *“insustentável em tamanho. Cinco anos de segunda a sábado, só uma modalidade!”* A docente alega que muitas disciplinas que foram consideradas obrigatórias para ambas modalidades, na verdade só deveriam ser para um determinado eixo

de formação em bacharelado. Ela descreveu inclusive um episódio ocorrido durante as discussões para a reestruturação do currículo, no qual um docente afirmou ser a sua disciplina extremamente fundamental para a formação de qualquer biólogo; no entanto, um levantamento realizado por outra professora do curso apontou que, em todo o Estado de São Paulo, somente a unidade 3 tinha a citada disciplina. P3 ironizou: *“A pergunta é: só aqui [...] essa disciplina é fundamental? Ou ninguém mais sabe no mundo que essa disciplina é fundamental?”*

Neste núcleo III. *“eu estou com o pé nas duas canoas”*: o equilíbrio dinâmico da DF diante das tensões de seu contexto de trabalho”, a desvalorização da formação em licenciatura fica explícita a partir do relato acerca do processo de reestruturação do curso que a docente acompanhou. P3 afirma que o excesso de disciplinas do curso não está beneficiando a formação docente para o exercício do ensino das disciplinas de Biologia e Ciências porque não se considera as questões próprias do ensino nelas. Sua expressão neste sentido é categórica:

“Porque esse inchaço a gente sabe, ele foi construído por conta de interesses pessoais dos docentes que querem carga horária [...] ‘Porque a minha área é fundamental’, então eles têm que ter seis disciplinas dessa área. E me fala uma coisa? Tem esse núcleo comum superinchado, ninguém fala de docência ali! Ninguém fala de escola, ninguém fala de ensino de! Ninguém. [...] eles querem formar pesquisadores e gente para trabalhar nos laboratórios, isso eu não tenho dúvida.”

Como a intenção dos núcleos de significação é a busca para expressar o movimento que constrói as significações docentes em sua complexidade, o núcleo III aponta também para as dinâmicas que tem suportado as ações desenvolvidas pela docente no exercício de seu trabalho. Ao longo de seu discurso, muitas vezes a docente se referiu coletivamente a ela e às colegas de trabalho quando respondia as questões acerca de suas condições de trabalho, tanto as mais negativas, quanto as mais positivas. O trecho seguinte resume bem esta observação: *“eu vou falar sobre a minha experiência com as minhas colegas mais próximas, que é o que a gente mais troca”*. A docente afirma que, embora seja um grupo pequeno, ela observa ter *“uma relação muito privilegiada”* em sua unidade, pois afirma que não observa casos semelhantes em outras instituições que tem contato, em suas palavras: *“a gente observa colegas nas outras universidades que não tem relação **nenhuma** com os outros colegas de*

curso. Aqui a gente consegue pensar o nosso aluno [...] a gente senta, a gente sempre que pode a gente conversa sobre”.

Para finalizar a discussão do presente NdS, apontamos o seguinte trecho de fala de P3 que se insere em um momento da entrevista em que a docente fala sobre as disciplinas sob sua responsabilidade:

“E eu aproveito as disciplinas, [...] eu me obrigo a estudar muito mais. Então, tem sido bastante prazeroso, por exemplo, no caso [da disciplina] das tendências pedagógicas e da disciplina [...], eu retomar e ter um tempo de estudo”.

Queremos ressaltar neste núcleo que os dois últimos aspectos destacados sobre a relação de P3 com as colegas de trabalho e a relação que tem estabelecido com as disciplinas são fatores que contribuem para o enfrentamento das diferentes questões presentes em seu contexto e condições de trabalho.

4.2.4 Núcleo de Significação IV. “aqui é o espaço do erro”: nem sempre tirar dez na prova significa aprendizagem

No presente núcleo são articulados os seguintes indicadores: “Relação com licenciando(a)s”, “Papel como DF” e, “Prática pedagógica”. Este núcleo busca articular a prática pedagógica de P3 à função que ela acredita ter enquanto DF e, como isso se reflete na relação entre ela e o(a)s licenciando(a)s.

O núcleo IV aponta que a função de DF é múltipla, em especial, no caso de P3 por se tratar de atuação voltada aos fundamentos da educação. Essa multiplicidade se refere ao trabalho pedagógico com os conteúdos e com as teorias, mas também às ações de orientação sobre problemas de comunicação e linguagem, especialmente por escrito, ou ainda sobre como organizar os hábitos e as formas de estudo. No trecho em destaque abaixo, P3 afirma passar essa interpretação sobre a função de DF para suas alunas e alunos, justificando suas intervenções nesse sentido e transmitindo ensinamentos ao mesmo tempo.

“falo sempre para eles, ‘a gente tem um duplo papel aqui. O ensino da teoria, o ensino enfim dos diferentes conteúdos e eu acho que também o papel de: como você está estudando? como você está lendo? como vocês estão escrevendo?’ Eu não consigo dissociar esses dois campos.”

Há um entendimento em destaque neste núcleo IV no qual a docente formadora da área de educação deve promover interferências junto ao repertório cultural e argumentativo do(a)s estudantes, no sentido de ampliá-lo. É como uma espécie de preparação de uma base docente que suportasse de maneira mais sólida a condição futura, tanto na formação da especialização no conteúdo alvo de ensino – nas disciplinas específicas do curso para o ensino de Biologia e Ciências – como na própria atuação profissional no ensino das disciplinas após a conclusão do processo de formação inicial. P3 afirma que,

“se a gente ficar focado na biologia, a gente vai deixar de apresentar então, eu não vou trazer Hannah Arendt quando eu posso trazer. Assim, eu quero trazer outras coisas para eles, porque [...] eles já vêm com um repertório tão restrito, que a gente precisa ampliar para depois eles pensarem na sala de aula”.

Para a docente, esse posicionamento reflete nada mais do que a crença em sua atuação pedagógica como um ato político, em suas palavras: *“entendo a minha atuação como atuação política. Eu me entendo como alguém que precisa contribuir para ampliar a leitura de mundo deles, a interpretação que eles têm sobre a realidade”.*

Essa postura *“mediadora desse processo de mudança de olhares sobre o mundo”* e que também contribui para *“a descoberta e valorização da teoria, das pesquisas”* não é observada por P3 em alguns outros docentes do núcleo de disciplinas comum do curso. Segundo P3,

“tem vários professores do núcleo comum que dão aula com slides e dão os slides, e não dão os livros. Então eu falo para eles [licenciando(a)s] desde o início, ‘não me peçam nunca um slide meu, porque eu fiz o esforço de leitura, para pensar e construir os slides. [...] vocês vão ler os textos.’”

O núcleo de significação IV. *“‘aqui é o espaço do erro’: nem sempre tirar dez na prova significa aprendizagem”* chama a atenção para a existência de fragilidades na formação da licenciatura em Ciências Biológicas, especificamente na área de conteúdos alvo de ensino, e não na formação pedagógica propriamente dita. São nas disciplinas do núcleo comum que o(a)s licenciando(a)s têm a oportunidade de estudar os conteúdos biológicas a fundo com DF

especialistas. Há estudos na área de ensino de ciências que apontam para problemas no ensino e aprendizagem de conteúdos biológicos nas escolas de ensino fundamental II e médio (ARAUJO; GUSMÃO, 2017; CARVALHO; COUTO; BOSSOLAN, 2012; CIRNE; COSTA, 2015; PASSOS *et al.*, 2015) – mas qual a raiz desses problemas? Esta é a reflexão que este núcleo propõe a partir da crítica de P3 à postura adotada pelo(a)s docentes citados. Estes docentes estão cientes dos problemas no ensino de seus conteúdos na educação básica? Ou de forma mais provocativa, em suas aulas eles estão de fato preocupado(a)s ou atentos ao que vai ser ensinado de seu conteúdo na escola básica?

O último trecho de fala destacado também assinala que o trabalho pedagógico de P3 é delineado por certo nível de rigorosidade, já apontado em núcleo anterior (III), que discutiu a pressão da área de pesquisa sobre seu trabalho no ensino de graduação. O NdS IV indica que a mediação conduzida sobre a forma como a(o)s estudantes relacionam os conteúdos com a realidade é fundamental para o desenvolvimento de uma atitude problematizadora incentivada por P3. Seu intuito é fazê-los enxergar o mundo de modo mais complexo, como já discutido no início deste núcleo. Esta mesma rigorosidade, somada a sua crença na educação como um processo, orientam suas práticas pedagógicas que, nem sempre são aprovadas pela(o)s estudantes, mas que não atrapalham o desenvolvimento de boas relações com ele(a)s, de acordo com o P3. Um exemplo de prática é a avaliação surpresa: *“às vezes, eu chego em sala de aula e dou uma folha separada. Às vezes, eles até levam um susto. Eu falo, ‘eu quero ver aqui com vocês o quê que ficou da aula passada’*. Esta estratégia é justificada pela ideia de processo, e permite que sua avaliação da aprendizagem seja mais real, possibilitando que eventuais erros de entendimento ou interpretação sejam corrigidos a tempo. Para P3 não faz sentido a(o)s aluna(o)s estudarem apenas para a realização da prova. A docente afirma ainda que este é, inclusive, um ensinamento ruim que é reforçado pela escola burocratizada citada no NdS II. Ela explica:

“eu parto do princípio seguinte: ‘se eu precisar para cada atividade avisar para vocês estudarem, quer dizer que a aula não está funcionando. Eu quero que vocês leiam, eu quero que vocês anotem. Que vocês participem da aula. E aí, numa aula X, eu decido fazer um tipo de avaliação para ver o que ficou. Se você precisa se matar para fazer a prova, então, para mim não está funcionando o cotidiano’. [...] essa é minha regra desde o início.”

Estratégia semelhante é utilizada para a apresentação de trabalhos em grupo como os seminários: *“Não vai ficar todo mundo parado lá na frente [...] Converso muito com eles, e faço o seguinte, eu que comecei a fazer isso, eles ficaram mais bravos assim. Eu sortei para não ter [aquele comportamento de] cada um estudar a sua parte”*. Com essa estratégia, a docente acredita contribuir para a aprendizagem das habilidades de se trabalhar em conjunto, o que ela julga ser muito importante para a atuação profissional futura. Em suas palavras: *“Eu sei que é difícil trabalhar junto. Então tudo isso pensando também, eu falo pra eles, o mundo do trabalho exige que a gente trabalhe com outras pessoas. Então, eu acho que aqui é um espaço [para essa aprendizagem]”*.

Interpretamos que ao tomar tais atitudes, P3 se dirige ao aluno(a) concreto (SAVIANI, 2008), indivíduo histórica e socialmente determinado, que precisa antes dominar uma bagagem cultural para desenvolver assim, um potencial produtivo a partir de sua criatividade que poderia transformar a prática social. Ela, enquanto profissional da educação, conduz a(o)s estudantes para uma maior e mais efetiva apropriação de conhecimento necessário para a condição de futuro(a) docente. A tensão com o(a)s licenciando(a)s faz parte do processo porque, como já disse Saviani (2008), pode não ser do interesse do(a) aluno(a) empírico determinado conhecimento ou determinada metodologia, mas o processo pedagógico não é destinado a este.

Este núcleo IV indica um envolvimento emocional da docente com o(a)s aprendizes, não sendo guiada somente pelos aspectos de coerência lógica com suas crenças sobre a função enquanto DF. Ela demonstra, em diversos momentos preocupação e empatia, com as diversas situações que acompanha o(a)s licenciado(a)s vivendo e, até mesmo, compartilha de algumas delas em determinados momentos. P3 afirma:

“Na sala de aula é muito tranquilo. [...] E isso acaba impactando na relação fora, porque eu tenho muito aluno que me procura e fala assim, ‘P3 quero agendar um horário’ [...] Alguns falam: ‘é sobre a disciplina’, ‘sobre a vida, algumas coisas que eu...’ Então eu já tive, assim, com muita frequência, aluno que quer largar o curso e quer conversar. E esse ano [semestre 1/2018] foram dois”.

O trecho acima indica que P3 estabeleceu com suas turmas uma relação de confiança, em parte propiciada pelo tempo prolongado de convivência em razão das várias disciplinas que

ministra ao longo do curso. Outro ponto que corrobora a relação destacada é o fato de P3 ser conhecida entre o(a)s estudantes por sua sinceridade e pela espontaneidade com que fala o que pensa. Ela conta que, quando questiona por que foi procurada para tratar de questões particulares, em geral, resposta é: *"porque você é sincera"*. Outro episódio é bastante ilustrativo dessa característica de P3 e é interessante de ser destacado como elemento que contribui para compreensão do perfil da docente.

“É óbvio que a gente também encontra um aluno que vai reproduzir senso comum e lógico que eu nunca perco a oportunidade de falar: ‘você foi à minha aula? Pra você falar um negócio desses?’ . Eu falo! Eu não tenho nenhum problema, eu falo: ‘como assim você está falando isso, parece que estudou aonde?’”

Para encerrar a discussão do presente núcleo de significação IV, gostaríamos de destacar um episódio conflitante enfrentado pela docente. Trata-se de uma discussão tensa em sala de aula, entre ela e uma aluna que expressou um comentário preconceito sobre uma questão que estava sendo discutida com a turma. Segundo o relato da docente, o comentário ignorava toda a discussão que havia sido desenvolvida até aquele momento. Nas palavras de P3: *“E aí, ela estava brava, eu fiquei brava também porque a primeira coisa é que eu perguntei: ‘Onde você estava nesses dois meses, de aula?’ E a segunda. Eu falei isso... [e fez uma pausa breve antes de continuar o relato]. P3 afirma que a tensão não foi muito longe naquele dia e que o debate foi retomado. No entanto, ela nos contou que apesar de terminar a disciplina, a aluna não concluiu o reingresso na licenciatura, em função também de ter sido aprovada para o mestrado. Afirmou ter encontrado a aluna tempos depois, trabalhando em uma loja de departamentos na cidade. Relatou ter se sensibilizado com aquela situação e lamentou o desperdício de recursos públicos que aquela situação significava para ela. P3 disse ter indícios que a aluna teria voltado à instituição para fazer o curso de doutorado tempos depois. Para encerrar esta discussão, vamos finalizar o núcleo IV com um trecho de fala de P3: “Então, mas foi a única situação mais tensa, porque foi a única que veio um pouco mais agressiva com todo mundo que faz um olhar mais progressista. Mas [...] aí eu falei bom, tem um contexto também. Ela fala de um lugar, né?”*

4.2.5 Análise intranúcleos de P3

Este é momento de analisar os núcleos de significação da DF P3 conjuntamente, buscando sintetizar o movimento entre eles, para chegar mais próximo das significações da participante. Aqui também pretendemos estabelecer conexões entre as ideias de P2 e os referenciais teóricos desta tese.

O núcleo I apresenta as significações que P3 tem acerca do papel do conhecimento e do conteúdo na formação dos sujeitos. O conhecimento científico desempenha uma função importante junto ao desenvolvimento social de não permitir, ou de ao menos questionar, retrocessos em nossa história. Sob este argumento, a docente justifica a razão de ter apontado o conteúdo sobre Evolução como prioritário na formação de futuros docentes de Biologia e Ciências, afirmando que o curso deveria ter este conteúdo como seu eixo estruturador. Para a DF, é imprescindível que o(a)s licenciando(a)s – futur(a)s professore(a)s que serão – tenham a *“condição de pensar em todos os fenômenos à luz da evolução. E ter instrumento para trabalhar isso com crianças de sexto a terceiro ano do ensino médio”*. A falta de domínio e de instrumentos teóricos e práticos para a realização desta tarefa na escola básica abre brechas perigosas para a *“entrada de criacionismo”* nas escolas, (entre outros fatores).

Esta questão aponta que há uma disputa em curso em nossa sociedade. Uma disputa sobre a hegemonia da narrativa que começa sobre a origem da vida, mas que se estende até ao direito ou não sobre os próprios corpos, sobre as próprias crenças. Essa é uma disputa no campo político, o que indica para significações que conferem ao conhecimento e ao conteúdo um caráter político. Outra questão que corrobora este caráter são as disputas pelo espaço curricular, presente nos núcleos de significação I e III. Mas, é neste último que foi possível verificar a forte contradição instalada entre docentes de diferentes áreas, com diferentes interesses, mas com um objetivo em comum – todo(a)s querem espaço no currículo – o que legitima a sua importância naquele contexto acadêmico. É também uma disputa política, que se estende para a problemática, ainda não superada, entre a formação em licenciatura e a formação em bacharelado no curso de Ciências Biológicas. Trata-se, sobretudo, de uma disputa política, que pode conferir a valorização ou desvalorização de diferentes áreas profissionais, podendo inclusive, apontar em quais áreas nossa nação pretende investir mais ou menos.

Em consonância com o discutido no NdS I, no núcleo IV P3 afirma que sua atuação como DF é um ato político. E neste sentido, suas ações não podem se limitar ao espaço da sala de aula, mas devem “*contribuir para ampliar a leitura de mundo deles, a interpretação que eles têm sobre a realidade*” escolar e também para além dela, como foi destacado no núcleo II. Como a atuação docente é um ato político, o processo que se desenvolve no âmbito institucional escolar sob a função docente de ensinar e orientar a partir de conhecimentos e conteúdos é também um ato político. Portanto, entendemos que as significações da DF P3 apontam a educação como política e, este entendimento guia o seu trabalho pedagógico.

Inferimos então que, neste ponto, a argumentação da DF está em consonância com nossa fundamentação teórica na pedagogia histórico-crítica ao menos no que se refere ao caráter político do processo educacional. No entanto, há diferenças marcantes acerca do conhecimento. A pedagogia em questão discorda de P3 na forma como relaciona o conhecimento ao cotidiano e, sobre seu “*olhar que pensa o conteúdo como **factual, conceitual, atitudinal e procedimental***”. Diferenças teóricas que foram indicadas nos NdS I e II, mas que gostaríamos de destacar aqui.

Há um aspecto contraditório no discurso de P3. Para ela, a função da escola é formar um(a) estudante crítico(a), que seja capaz de enfrentar o sistema caso seus interesses estejam sendo atacados. No entanto, entendemos que um pré-requisito para a criticidade é a apropriação do conteúdo que permite que se interprete e entenda a realidade. P3 critica o excesso de conteúdo dos currículos e afirma que estes deveriam levar em conta a proximidade com a cotidianidade como critério para figurar no currículo. Contudo, a cotidianidade tende a limitar a apropriação de conhecimentos em aspectos pragmáticos da sobrevivência e da individualidade, dificultando assim a extrapolação dos conteúdos para além do cotidiano, para a coletividade social, para questões filosóficas e estéticas mais amplas, para o conhecimento de questões que aparentemente não tem utilidade para o(a) aluno(a) mas, que de fato são os conhecimentos que moveram o mundo para que alcançássemos (ou não) o nível de desenvolvimento humano que temos hoje.

Sobre as condições e o contexto de trabalho de P3, corroborando a seção 2 da presente pesquisa, as significações de P3 apontam para a precarização de seu trabalho como PU. Esta temática esteve presente em todos os núcleos, mas foi descrita de maneira mais aprofundada

no núcleo de significação III. O trecho de fala que dá título do núcleo “*eu estou com o pé nas duas canoas*” faz referência direta a forma como P3 tem dividido o seu tempo entre a graduação e a pós-graduação, com linhas de pesquisa distintas entre elas. A metáfora representa que não tem sido uma tarefa fácil a manutenção desse equilíbrio, muito menos confortável. Em seu relato a docente descreveu as diferentes demandas e pressões que suporta em cada nível de atuação e, expôs ainda o agravante de um horizonte sem melhorias contextuais a curto ou médio prazo.

A precarização que P3 vive em seu trabalho foi descrita por diferentes autores como Silva Junior; Ferreira; Kato, (2013); Silva Junior e Sguissard, (2013) e, Souza et. al., (2017). Ela é gerada em função da flexibilização do trabalho e intensificação da inovação tecnológica como estratégias de reorganização produtiva do capital frente ao contexto que enfrenta de crise econômica mundial. Entre os pontos problemáticos que recaem sobre a classe trabalhadora neste contexto estão: a não renovação dos quadros efetivos, a política de desvalorização dos seus salários e/ou condições de trabalho; o abuso de diversificadas formas de contratação temporárias, sem regime de dedicação exclusiva e com salários menores, que contribuem para diluição dos coletivos docentes. P3 experimenta consequências diretas de todas, em maior ou menor grau, com exceção do último ponto citado. Neste caso específico, P3 relatou ter “*uma relação muito privilegiada*” de trabalho com as outras professoras da área pedagógica, que permite a realização de planejamentos e discussões coletivas sobre a(o)s licencianda(o)s e/ou outras questões pertinentes ao curso de licenciatura. Com base no artigo de Rodrigues e Souza (2018), afirmamos que esse fortalecimento coletivo experimentado por P3, embora seja em um grupo pequeno, é positivo para evitar problemas de saúde decorrentes do contexto de precarização e, ainda pode contribuir para a retomada da mobilização coletiva da categoria em busca de melhores condições de trabalho.

Bernardo, (2014) afirma que é por meio da pressão pela produtividade acadêmica que a universidade exerce seu poder sobre a docência. De acordo com a autora isso ocorre por meio do constrangimento que o rebaixamento na carreira pode gerar, além de perda salarial e de prestígio entre os pares. Para Ferreira Borsoi e Silva Pereira (2013), a produtividade acadêmica engloba produção da pesquisa científica e sua publicação, mas não se refere apenas a isto. A pressão por produtividade é gerada pela grande quantidade de atividades diferentes que o(a)s PU são levados a desempenhar no exercício de seu trabalho docente. O atendimento

às diversificadas e excessivas demandas tende a ocupar o tempo e energia que seriam dos atos de reflexão e distração, prejudicando a qualidade das pesquisas desenvolvidas e as relações entre os pares, bem como para as relações pessoais (ARAUJO SEABRA; MARTINS SILVA E DUTRA, 2015; BERNARDO, 2014; RODRIGUES; SOUZA, 2018). Este é o contexto mais gerador de sofrimentos físicos e psíquicos entre docentes universitários, de acordo com Ferreira Borsoi e Silva Pereira (2013).

Retomaremos aqui um trecho que já foi apontado anteriormente, mas desta vez com uma citação mais completa, com a intenção de destacar a consonância entre a situação laboral da DF com as descrições da literatura de pesquisa:

“Nossa realidade aqui, nós estamos em programas nota 3. A gente tem dificuldade de... a gente faz muito trabalho de campo, então tem comitê de ética que demora, a gente tem toda... Quando a gente se compara ao pessoal daqui, que tem comitê de ética com animais que se resolve em um minuto, o animal não vai dizer para você: ‘não, não vou participar’; ‘não, eu quero sair da sua pesquisa’. Então eu acho que tem toda uma realidade que faz com que a pesquisa fique assim, a gente sempre sentido que está devendo. Agora, [tem] uma outra conversa que a gente tem aqui, então eu não consigo falar só de mim porque são questões que a gente conversa. Então a minha fala é uma fala já conversada com colegas. A gente não sabe por quanto tempo a gente consegue manter essa relação com a graduação. Essa relação tão próxima. Essa relação de mandar vários, fazer várias atividades para que a gente acompanhe o processo com mais calma. A gente não sabe, para poder sobreviver. Por enquanto dá, mas assim, tem um custo alto.”

Embora Bernardo (2014) tenha descrito que as reclamações de docentes e trabalhadores de fábricas são semelhantes e, que as duas profissões podem ser alienadoras e alienantes, ela aponta como diferença o fato de os primeiros terem optado pela sua profissão e, sentirem orgulho e satisfação em realizá-la. Em seu relato sobre a quantidade e diferença entre as disciplinas que leciona, P3 corrobora este argumento de Bernardo (2014). Mesmo estando extremamente atarefada e lecionando mais e diversas disciplinas, P3 mostra sentir prazer por ter a oportunidade de poder estudar temas de seu interesse para lecionar determinadas disciplinas. Esta é a grande contradição da precarização do trabalho docente, conseguir fazer o(a) docente ficar feliz em função da precarização de seu trabalho porque isto lhe dá a oportunidade de fazer o que todo(a) docente deveria ter a oportunidade de fazer sem a precarização, como algo inerente a sua profissão: estudar.

4.3 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DE P4

As entrevistas com P4 ocorreram no fim do mês de junho de 2018. A professora recebeu a pesquisadora no campus da unidade 4, em sua sala de trabalho.

Sua primeira graduação foi em Psicologia. Nesta área atuou por dois anos até deixar esta carreira para se dedicar ao mestrado dentro da grande área da Educação. Na sequência, P4 ingressou no curso de doutorado em mesma área. Foi durante o doutorado que P4 decidiu cursar, paralelamente, graduação em Pedagogia. Dois fatores foram determinantes para esta tomada de decisão: 1) P4 atuou como professora substituta em curso de graduação em Pedagogia. Esta experiência a fez sentir necessidade de ter mais conhecimentos na área para desenvolver com mais qualidade tal função. 2) O segundo motivo foi a constatação de que a sua formação acadêmica, até aquele momento, lhe dificultaria preencher os perfis exigidos em concursos públicos (de forma semelhante ao relato de P3 sobre a mesma questão).

Ter cursado a graduação em Pedagogia foi um fator decisivo para que P4 assumisse o cargo que ocupa. Ela é responsável por disciplinas de caráter didático-pedagógico na formação de professore(a)s e, ainda concluiu um curso de especialização e, os estudos de pós-doutoramento na mesma área do Mestrado e do Doutorado. No momento da entrevista, ela atuava como professora assistente doutora em regime de dedicação exclusiva na instituição pesquisada, cumprindo o período de estágio probatório. A participante é vinculada a um programa de pós-graduação de mesma área em que se pós-graduou.

Após a realização das entrevistas, os dados transcritos foram analisados a partir da metodologia dos núcleos de significação. Esta análise construtiva e interpretativa permitiu a identificação de 167 pré-indicadores (**Apêndice F**), a sua articulação em 11 indicadores e, a construção de três núcleos de significação (**Quadro 5**). O número entre parênteses indica a quantidade de pré-indicadores que compõem cada indicador.

Quadro 5. Apresentação dos núcleos de significação da DF P4, bem como os respectivos indicadores que os compõem.

Núcleos de Significação de P4		Indicadores
I	<i>“eu acabo funcionando como um departamento”</i> : a docência na licenciatura na universidade em que P4 atua	▪ Tensão entre licenciatura, ensino e pesquisa na atuação docente (21) ▪ Condições materiais do trabalho docente e suas implicações (36) ▪ Finalidade da graduação (4)
II	<i>“entendo qual é o meu papel em sala de aula e entendo que o aluno também tem um papel a cumprir”</i> : a sua prática pedagógica	▪ Ação pedagógica de docentes formadore(a)s nas disciplinas (38) ▪ Relação docente formadora e estudantes (11) ▪ O estágio supervisionado e a atuação docente (11)
III	<i>“Eu acho que eu tenho uma função primordial de mostrar os caminhos para esses alunos”</i> : seu papel como formadora em relação ao papel da Educação	▪ Função enquanto professora formadora (11) ▪ Educação e sociedade (10) ▪ Função da escola (3) ▪ Ciência/produção de conhecimento / desenvolvimento humano (12)

Fonte: Dados da autora, 2020.

4.3.1 Núcleo de Significação I. ***“eu acabo funcionando como um departamento”***: a docência na licenciatura na Universidade em que P4 atua

O presente núcleo articula os indicadores “Tensão entre licenciatura, ensino e pesquisa na atuação docente”, “Condições materiais do trabalho docente e suas implicações” e, “Finalidade da graduação”. O presente núcleo foi nomeado com o trecho de fala *“eu acabo funcionando como um departamento”* para explicitar a contradição vivida por P4 no exercício de sua atuação docente.

Há um confronto entre (1) o que a participante acredita que deveria ser a finalidade da graduação e, por consequência, como deveria ser a sua atuação docente e as condições de trabalho dentro da universidade e, (2) as condições concretas que a instituição tem oferecido para o desenvolvimento de suas funções. A DF P4 entende a formação em nível de graduação como parte fundamental da formação dos sujeitos enquanto cidadãos letrados e que vivem em sociedade. Para ela, significa muito mais do que apenas desenvolver uma profissão: *“não quero pensar também que a finalidade última da graduação é fazer o indivíduo se inserir no mercado de trabalho”*. De acordo com P4, a formação universitária teria a função de expandir

os conhecimentos não só acerca da área de atuação profissional do curso, mas também a compreensão das relações sociais, econômicas e políticas que inter-relacionam a profissão escolhida com a sociedade e suas diversas instâncias. Seria algo no sentido de uma possibilidade maior de desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação de mundo, calcada nos conhecimentos científicos e nos métodos e meios que a formação acadêmica proporciona. Para P4, a graduação é um direito ao qual *“todos deveriam ter acesso”*, tendo assim a chance *“De adquirir essa outra forma de pensar, de adquirir outra forma de se posicionar no mundo frente às demandas sociais, políticas, econômicas”*.

A contradição começa a ser percebida quando sua crença na finalidade da graduação não se concretiza na rotina da Universidade. Neste sentido, o núcleo I nos permite identificar parte do confronto entre dois dos três pilares da Universidade – o ensino e a pesquisa. A fala de P4 aponta para esta questão: *“Não consigo pensar as atividades de graduação como uma atividade menor dentro da universidade. Eu acho que ela é a finalidade da universidade”*.

Tal afirmação nos indica que essa é a percepção da DF, a universidade não destina ao ensino de graduação o mesmo valor e atenção que dedica à esfera da pesquisa. A prioridade da universidade *“Não é o ensino. É a pós-graduação.”* Questão essa que, em sua unidade é muito marcante, já que se trata de um importante centro de pesquisa em área específica do conhecimento biológico. P4 conclui: *“E aí a gente tem isso: uma universidade supervalorizando o campo da pesquisa. A (Instituição) está muito imbuída desse espírito”*.

A supervalorização da pesquisa em detrimento dos outros dois pilares – ensino e extensão – não é uma questão exclusiva dessa unidade, como o já percebido nos NdS anteriores. O incentivo a pesquisa de forma desproporcional ao que é dado para o ensino e para a extensão, atrelando a avaliação dos docentes e financiamentos à produção acadêmica de artigos (*papers*), tem sido uma política de governos. O resultado é o chamado produtivismo acadêmico e a desvalorização e/ou menor dedicação por parte de docentes ao ensino e extensão, que pontuam menos ou não pontuam nos editais e processos avaliativos da CAPES e de outras agências de fomento, que são públicas em sua maioria.

Este contexto contribuiu para a identificação, também neste núcleo I, da desvalorização da área de atuação em pesquisa de P4 pelos seus pares, *“porque educação não é área de*

pesquisa. Educação é extensão.” E, já que educação não é área de pesquisa, logo P4 não é pesquisadora. Desta forma, ela pode se dedicar apenas às questões relativas ao ensino. O núcleo “*eu acabo funcionando como um departamento*” mostra que há uma ação deliberada de direcionar toda a prática pedagógica de P4 para o ensino, como pode ser verificado a partir dos dois trechos de fala de P4 em destaque: “*vamos deixar para P4 tudo que se relaciona com o ensino*” e; “*‘olha, eu vou te avaliar no que você está fazendo no ensino’, ele [o departamento] está de alguma forma direcionando a minha prática*”.

A questão das condições do desenvolvimento de sua atuação como DF foi um dos pontos que mais se sobressaiu da conversa com P4. O núcleo I indica que P4 se sente sobrecarregada com todas as funções que envolvem a esfera do ensino e ao mesmo tempo pressionada a se envolver com tudo que seja relacionado à área de educação em sua unidade. Ela afirma que “*tudo que tem de educação aqui eu acabo me envolvendo porque sou a única. Eu fico meio sobrecarregada*” e; “*tudo que se relaciona com as questões educacionais aqui no campus eu estou direta ou indiretamente envolvida e sempre é cem por cento do meu interesse*”. Somase à sua sobrecarga, o número crescente de disciplinas de diferentes temas e/ou áreas ministradas por semestre: “*a gente está dando uma média de 20 créditos por semestre. Isso é muita coisa!*”

P4 é a única docente de sua unidade que atua especificamente apenas na área didático-pedagógica. Em sua unidade, há um acúmulo considerável de cargos e funções, tanto nas comissões como nos órgãos de gestão, isto, para além da atividade de ensino. Situação que acaba por gerar fortes tensões nas relações entre o(a)s docentes do campus. A DF aponta que “*o problema é acúmulo de função*” e que “*nem sempre essa burocracia é uma burocracia vazia, porque ela tende a defender determinados interesses*”. Ela destaca que este problema “*aumenta nossa carga de gestão e dificulta muito nas nossas relações interpessoais*”. P4 conclui o quadro descrito questionando: “*como que fica a relação interpessoal?! Extremamente comprometida*”.

Essa condição sobrecarregada de trabalho, de acordo com P4 não será resolvida tão facilmente por duas razões principais. Primeiramente porque a universidade passa por problemas financeiros. Em segundo lugar, em função de a área de ensino não ser prioridade

para a Universidade, bem como na sua unidade; P4 acredita que é inviável *“imaginar que nós vamos ter mais três contratações na área de educação... Acho que é bem complicado”*.

Em referência ainda à necessidade de contratação de mais professore(a)s para a licenciatura, P4 afirma que a unidade já contratou mais professore(a)s, *“mas essas 3 contratações não foram pensando na questão educacional do curso de licenciatura. Elas foram feitas pensando nas demandas da pós-graduação”*. *“Nós contratamos os docentes da licenciatura para a pós-graduação”*.

É possível sintetizar o que foi discutido até aqui com uma fala de P4: *“Você tinha que dar 8 créditos por semestre, você dá 20. E aí você se vira na pesquisa, você se vira na extensão. Faça gestão”*. P4 ainda adverte que tal contexto sobrecarregado e de supervalorização da pesquisa não é apenas enfrentado por ela, mas também por mais docentes da unidade, de outras áreas. Esta postura levado a cabo pela universidade acaba por fazer com que, nas palavras de P4: *“a pessoa esquece que tem feriado, a pessoa esquece que tem férias: ‘ah eu vou aproveitar minhas férias para submeter um projeto FAPESP’”*. E também afirma: *“a impressão que eu vejo, ela é compartilhada, de que a graduação atrapalha as atividades do docente”*.

Uma questão contraditória e que causa certa indignação na DF é aquela em que outros colegas de trabalho acatam acriticamente esse esquema e se sobressaem na universidade, mesmo que deixem de cumprir a contento suas obrigações com o ensino de graduação. De acordo com ela, esse tipo de docente *“Não atualiza informação, mas ele está cumprindo o que a universidade quer. Ele está publicando, ele tem fator de impacto”* e, *“esses são os que estão se dando melhor na universidade, com certeza”*.

Este núcleo I de P4 sintetiza diversos sentimentos e percepções da participante sobre sua atuação como DF. Há traços de preocupação, de decepção com a carreira escolhida e, o desejo de fazer e de ser reconhecida também pela pesquisa. Ela desabafa: *“na verdade, eu não quero ficar sobrecarregada com todas as funções do ensino”*. *“A gente entra [na universidade pública] porque a gente quer o ensino, a gente quer a pesquisa, a gente quer a extensão.”*

Para fechar o núcleo de significação I *“eu acabo funcionando como um departamento”*, destacamos uma grande contradição instalada no exercício do trabalho docente de P4, exposta a partir das seguintes afirmações: *“A minha condição de trabalho não justifica uma aula mal preparada que eu dê”* e, *“está muito difícil você ser bom pesquisador e ser bom professor na graduação por conta disso”*.

Portanto, concluímos que o núcleo I ressalta as dificuldades de realização da atuação docente de P4 em concordância com suas próprias convicções. Além disso, a DF não nos pareceu muito otimista em relação a melhorias do contexto relatado. Sobre as condições de trabalho na universidade P4 afirmou várias vezes ao longo da entrevista: *“eu acho que fica muito complicado”*.

4.3.2 Núcleo de Significação II. *“entendo qual é o meu papel em sala de aula e entendo que o aluno também tem um papel a cumprir”* – A sua prática pedagógica

O presente núcleo articula os indicadores “Ação pedagógica de docentes formadore(a)s nas disciplinas”, “Relação docente formadora e estudantes” e, “O estágio supervisionado e a atuação docente”.

Este núcleo busca identificar a significação que a DF atribui à sua prática pedagógica e evidenciar a forma da construção desta. Para isso, a discussão do núcleo parte de uma temática marcante nas entrevistas de P4, a elaboração de um contraponto entre a sua prática pedagógica e a de outro docente da mesma unidade. As falas da DF indicam que ela está atenta ao trabalho que é desenvolvido por outro docente e às possíveis interferências que podem ter sobre a sua própria atuação. Na sequência estão destacados dois trechos de fala nos quais ela comenta, demonstrando até um pouco de inconformidade com a postura mencionada: *“os alunos ficam aí fazendo maquete, construindo jogos didáticos... sabe?”* E também: *“Eles sempre vêm com a ideia dos jogos, das maquetes, o que eu particularmente acho extremamente defasado”*.

A sua indignação pode também estar relacionada à desconsideração com a área educacional já mencionada no núcleo de significação anterior. Aqui no núcleo II, novamente este aspecto aparece como uma das nuances do confronto que constrói a prática pedagógica da DF. A negação do docente alvo do comentário em buscar conhecimentos sobre o Ensino de Biologia e Ciências para desenvolver na licenciatura, aparenta uma postura intuitiva frente ao ensino. De acordo com as palavras de P4, a ação do professor é desenvolvida *“Sem nenhum aprofundamento, sem pensar questões básicas de faixa etária e nível de ensino”*.

A prática docente criticada serve de contraponto para a construção da sua própria. Ao agir de forma oposta ao colega, P4 busca construir sua prática desmascarando a prática alheia e expondo sua superficialidade aos licenciando(a)s. Sobre os procedimentos desse outro docente que ela questiona, P4 afirma que os considera em seu planejamento *“Vou estruturar minha disciplina de didática em cima disso!”* Após a construção do plano de aula na sua disciplina, este núcleo aponta que a estratégia de P4 é bem sucedida quanto a valorização do ensino como uma área sólida e com conhecimentos específicos. Um dos pré-indicadores indicam que há por parte do(a)s licenciando(a)s, após a disciplina de P4, o reconhecimento sobre a complexidade do ato de se planejar uma aula, ao que ela costuma responder: *“Não é tão simples e nem tão intuitivo como vocês ficam fazendo aí no curso.”* Eu dedico bem a isso”, ela finaliza.

Há uma disputa conceitual e metodológica exposta neste núcleo. Frente às dificuldades e contradições encontradas na realidade concreta, P4 busca se afirmar e, na luta que trava praticamente só no ambiente de trabalho de sua unidade, ela arma sua atuação ofensivamente para se defender e avançar. A construção de uma prática bem fundamentada, em contraste direto a ação do outro, expõe o confronto e mostra um esforço para demonstrar a seriedade de seu trabalho e a consolidação de sua área. E, em consequência, sente a valorização de sua própria atuação docente em um contexto precarizado.

Neste mesmo sentido, o núcleo II continua com a construção da imagem da DF. A flexibilidade e a rigurosidade sem autoritarismo são os conceitos trazidos pelo seu discurso como encaixes desta construção. As falas destacadas demonstram isso: *“Jamais cobraria algo deles através do medo, não consigo”* e, *“eu estou sempre muito aberta, eles [licenciando(a)s] vem aqui, bate a hora que for, pede livro”*.

O título “*entendo qual é o meu papel em sala de aula e entendo que o aluno também tem um papel a cumprir*” foi escolhido para ressaltar o aspecto de responsabilização que a docente tem para com seu trabalho. O processo de construção de sua prática pedagógica como DF é balizado pelo desenvolvimento de estratégias para alcançar os interesses do(a) aluno(a) concreto (SAVIANI, 2012), enquanto lida com o imediatidade do(a) estudante empírico.

“eles não tem essa cultura da leitura, do estudo. Então eu sempre penso na avaliação como uma forma de fazê-los estudar, fazê-los ler, escrever. [...] eu me interessei mais por essa questão: qual é o movimento que o aluno vai ter que fazer para estudar para minha prova, para o seminário.”

“a gente pede a referência bibliográfica da disciplina, está lá. Eu sou muito assídua, muito pontual com meu cronograma. Eles têm a referência e sabem o que vai ser trabalhado a cada semana... Não sei se já me aconteceu de um aluno vir com a leitura feita para dialogar. Então eu não espero muito isso deles não. Não acho que eles se preparam. E aí eu acabo utilizando as atividades de avaliação para que eles façam essa leitura.”

O presente núcleo II se fecha mostrando como resultado do processo contínuo de confronto e construção, que P4 tem encontrado satisfação e reconhecimento nesse contexto de atuação laboral na relação com o(a)s licenciados(a)s e no reconhecimento destes sob seu trabalho. Em suas palavras: “*o que me dá satisfação, [...] semestre passado na disciplina de psicologia, sexta à noite eu tinha 30, 35 alunos em sala de aula*”. E também: “*Eu não sou uma pessoa que faz chamada. Então eu sei que eles estão ali porque eles gostam da disciplina, porque eles querem aprender*”.

A DF completa: “*Minha relação com os alunos é a melhor possível. A gente se dá super bem, porque assim... Ah! Não adianta, eles têm em mim a professora da área de educação. Tudo que eles querem fazer relacionado à educação eles me procuram.*”

4.3.3 Núcleo de Significação III. “*Eu acho que eu tenho uma função primordial de mostrar os caminhos para esses alunos*”: Seu papel como formadora em relação ao papel da Educação

O presente núcleo articula os indicadores “Função enquanto professora formadora”, “Educação e sociedade”, “Função da escola” e, “Ciência / produção de conhecimento /

desenvolvimento humano”. Sua intenção é apresentar a significação que P4 dá a sua função como DF de forma relacionada ao papel que a educação desempenha ou deveria desempenhar no contexto da educação escolar.

Como indicam as falas de P4 em destaque, o núcleo III aponta para a escola como espaço privilegiado do conhecimento científico. Sobre o papel da escola, ela afirma: *“é um papel que foi culturalmente, socialmente, historicamente atribuído à escola. E não é de qualquer conhecimento. É do conhecimento científico”*. Ela nos conta que quando é questionada pelos licenciado(a)s sobre a polêmica que envolve o ensino da evolução biológica das espécies, P4 se posiciona a favor, incondicionalmente, do ensino das ciências: *“se você precisa ensinar evolução, você tem que ensinar evolução, porque a escola é o local desse conhecimento e não de outro.”*

A ‘natureza’ do conhecimento seria o caráter histórico cultural de construção processual orientada por um projeto específico de sociedade – entre vários possíveis – que a educação representa e reproduz. Para P4, a educação *“é um projeto individual e um projeto coletivo, um projeto social”*. Sobre as teorias científicas, ela afirma que seus aluno(a)s devem pensá-las *“não só enquanto estruturas conceituais que eles podem e devem acessar, mas também entender essas construções num determinado tempo histórico, social, político e econômico.”* Além disso, a discussão sobre o caráter da educação e da escola contribui para a derrubada do mito da neutralidade. Em suas palavras: *“Eu preciso privilegiar aquilo que está dentro do currículo, mas também mostrar para eles aquilo que ficou de fora”*. Como o próprio título do núcleo III pretende expressar, a função de P4 enquanto professora formadora de outro(a)s docentes é explicitar esta ‘natureza’ aos futuros e futuras docentes de Biologia e Ciências.

Ao apontar que o conhecimento é fruto de um processo de construção social e ideológica, o núcleo III indica também que tal conhecimento tem uma função que se relaciona ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e de leitura da realidade por parte do(a)s aprendizes. Às vezes, o conhecimento científico na escola, ou mesmo na licenciatura em questão, aparece como um instrumento ou um caminho para o objetivo de desenvolver tais habilidades cognitivas. Desse modo, não tira a importância do conhecimento, mas a restringe. Segue em destaque alguns trechos de fala que buscam ilustrar esta questão (destaque nosso):

“Eu acho que quando você ensina ciências e biologia isso que você tá ensinando para criança: formas de interpretar o mundo através do desenvolvimento de determinadas habilidades cognitivas. Então o observar, o descrever o generalizar são consequências do ensino de ciências e biologia mas também poderia ser... mas também não é só consequência. Porque a partir do momento que você dá essas ferramentas, o indivíduo ele pode caminhar sozinho.”

“Eu realmente acredito que a linguagem que a gente adquire com os conhecimentos que a gente adquire, eles determinam a qualidade da nossa forma de pensar. Não qualidade no sentido de ser melhor, ou de ser pior né, mas a maneira como a gente consegue elaborar todas as coisas na nossa vida”.

Portanto, no contexto do núcleo de significação III, a culminância do processo educacional se dá quando o(a) aprendiz alcança condições de transformar a realidade, já que ele teria cognição suficiente para isso, (não que a transformação da realidade seja obrigatória, mas que se tenha o potencial para tal). Sendo assim, nas palavras de P4, a transformação que ocorre a partir da apropriação de conhecimento *“deve possibilitar que esse sujeito reflita, que ele pense a sua própria realidade para que ele possa inclusive modificar essa realidade”*. A função de DF teria este objetivo a atingir e, de acordo com este núcleo III, poderia ser buscada tanto na formação docente em que P4 atua, quanto na educação básica, aonde atuarão licenciandas e licenciandos futuramente. Então, para concluir, queremos reforçar que, neste núcleo chamado *“Eu acho que eu tenho uma função primordial de mostrar os caminhos para esses alunos”*, a transformação cognitiva acontece a partir da apropriação do conhecimento pelo sujeito.

4.3.4 Análise intranúcleos de P4

Há alguns pontos centrais que interligam os três núcleos de significação da DF P4. Neste item pretendemos realçar as relações entre os núcleos para explicitar o movimento que constitui as significações de P4. Também pretendemos estabelecer articulações com os referenciais teóricos desta tese.

O aspecto da desvalorização da área de ensino e da pesquisa em ensino atravessa os núcleos de significação I e II. Neste sentido, vemos que este conflito se expressa de diferentes

formas. Primeiramente, na própria postura da instituição que supervaloriza a atividade de pesquisa em áreas aplicadas e experimentais e não investe ou incentiva de forma parecida na atividade de ensino. Em consequência, a postura da universidade reflete na esfera gestora e demais docentes. O que faz que P4 experimente a desvalorização de seu trabalho de forma direta, seja no direcionamento de sua prática docente apenas para o ensino, seja desenvolvendo sua prática pedagógica em contraponto a de outro docente que desconsidera os conhecimentos da área de ensino. A desvalorização sentida pela DF foi apontada por Souza *et al.* (2017) como sendo um dos problemas enfrentados por PU, o que dificulta inclusive, os processos de evolução funcional por alcançarem pontuação menor, já que dedicam bastante ao ensino. A DF relatou, como comentamos anteriormente, que sua prática docente é direcionada para o ensino por superiores diretos; ela contextualizou da seguinte forma o posicionamento da chefia: *‘olha, eu vou te avaliar no que você tá fazendo no ensino’*. Interpretamos este caso, de acordo com Bernardo (2014), e vemos a universidade usando de seus meios para exercer seu poder sobre a DF, que depende de seu superior direto para ser avaliada. Para Bernardo (2014), são situações de constrangimento – como a DF P4 passou – e/ou coerção por meio de discursos moralistas, que despertam o receio de rebaixamento e perda de prestígio acadêmicos que levam à submissão o(a)s PU. Para a autora, este é o aspecto da instituição mais visível do capitalismo organizacional na universidade pública.

Nesse contexto, P4 experimenta sentimentos relativos ao excesso de trabalho e sobrecarga de funções – desmotivação, preocupação e decepção – no desenvolvimento de sua carreira docente. E, a contradição que atravessa os núcleos I e II pode ser explicitada pela seguinte colocação da DF: “está muito difícil você ser bom pesquisador e ser bom professor na graduação por conta disso”. Entendemos que o núcleo I carrega um aspecto mais negativo, diferentemente do núcleo II que é mais positivo. Por esta interpretação, consideramos que eles se complementam, alcançando um delicado equilíbrio dinâmico sustentado por P4. Cabe destacar que, de acordo com as análises de Ferreira Borsoi; Silva Pereira (2013) P4, por ser mulher, integra um grupo de maior risco para casos de adoecimento docente. De acordo com a discussão destas autoras, a DF está submetida à pressão por produtividade, aquela que congrega aumento de variedade de atividades diferentes a serem executadas em curtos espaços de tempo, não somente a pressão por publicação de pesquisas. As autoras entendem que essa pressão por produtividade é o que mais causa sofrimento e adoecimento em PU.

O que move a atuação docente de P4 e contribui para a sustentação do equilíbrio antes mencionado se expressa no núcleo III. Trata-se da responsabilidade da função de DF para com o(a)s estudantes, bem como a relação positiva que há entre estes e P4. Há casos na literatura que indicam que muitas vezes, problemas de relacionamento com estudantes são causa de adoecimento docente e que afastar-se desse contato acarreta melhora no quadro (SOUZA *et al.*, 2017). No entanto, este não é o caso de P4. Aparentemente, o bom relacionamento que ela tem com as licenciandas e licenciandos é o que a ajuda a lidar com os problemas encontrados em seu trabalho, bem como a responsabilidade de sua função como DF, destacamos novamente suas palavras: *“A minha condição de trabalho não justifica uma aula mal preparada que eu dê”*.

A DF entende a educação como um projeto histórico social que coloca a escola como o lugar do conhecimento científico e de promoção de sua aprendizagem, assim como entende que a universidade e o curso de licenciatura em Ciências Biológicas têm a função, (mas não exclusivamente esta), de preparar os profissionais para lidar com tal tarefa. A universidade e a escola, como o *lócus* do conhecimento científico, têm dentro da competência que cabe a cada uma, a obrigação de promover a aprendizagem desse conhecimento. De acordo com P4, decorre da apropriação de conhecimentos científicos a transformação cognitiva nos sujeitos aprendizes.

O discurso de P4, analisado por meio dos núcleos de significação, se distancia em muitos pontos do que adotamos nesta pesquisa como nosso referencial teórico. Ficou claro para nós, inclusive, que o referencial teórico da DF é outro. Mas, em alguns aspectos há uma consonância com a pedagogia histórico-crítica como, por exemplo, o entendimento da educação como um projeto histórico e social e, da escola e da universidade como sendo os locais para transmissão e apropriação do conhecimento científico.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa objetivou identificar compreender e analisar as significações de três docentes universitários – P2, P3 e P4 – acerca de seu trabalho como formadore(a)s em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. As conclusões que serão apresentadas a seguir, fruto do processo analítico e reflexivo da autora, são baseadas nos relatos concedidos em entrevistas semiestruturadas por este(a)s três DF. Antes de prosseguir, porém, é importante destacar que a ampliação do estudo, tendo outras fontes de informações, como por exemplo, estudantes dos cursos de licenciatura nos quais a(o)s participantes lecionam, seria muito interessante e produtivo em termos de investigação. Este aspecto configura uma ausência nesta pesquisa, mas também se torna uma sugestão para sua continuidade.

Para concluir este processo de pesquisa, afirmamos que as condições objetivas e o contexto de trabalho da(o)s DF se sobrepuseram às questões da prática pedagógica no processo analítico. Partindo deste fato, a temática da precarização das condições de trabalho docente universitário foi predominante na análise de dados e discussão de resultados. As temáticas “contradição entre áreas de ensino e pesquisa” e “processo educacional” também compõem a análise, porém possuem um peso menor na discussão dos resultados.

O primeiro apontamento se refere ao contexto de precarização do trabalho docente para a formação de professore(a)s de Biologia e Ciências. Foi verificado nos três relatos condições laborais que caracterizam precarização como as discutidas pela literatura. O(a)s participantes se sentiam sobrecarregado(a)s e descreveram viver situações de tensão e de preocupação sobre os rumos que sua atuação como DF dentro da universidade em que estão inseridos poderia seguir. O(a)s DF se apresentaram pessimistas quanto ao desenvolvimento de transformações e melhorias no contexto em questão a curto e médio prazo.

As ações docentes discutidas são ações individuais, localizadas, que surtem quase nenhum efeito no aspecto coletivo do universo da formação de professores de Biologia e Ciências como um todo. A estratégia de desarticulação dos coletivos de trabalhadores tem sido bem sucedida até o momento. O(a)s docentes agem praticamente sozinho(a)s. Não houve menção a um projeto ou rede que congregue iniciativas e potencialize forças. Corrobora esta afirmação

o desmonte que ocorre a olhos vistos das condições trabalhistas da universidade, bem como da própria estrutura da universidade pública (e não apenas desta) e o relativo silêncio e falta de mobilizações coletivas coordenadas com impactos práticos no cotidiano da sociedade. (Como pós-graduanda e pesquisadora também faço uma autocrítica).

A alta administração da universidade – bem como uma parcela docente – não tem dúvida da sua função no contexto histórico-social e já se alinham ao mercado, assim como o Estado faz o mesmo movimento com as demais instâncias públicas. E é este contexto político nacional que não pode ser ignorado para a interpretação da presença tão marcante desta temática na pesquisa. A insegurança que os ataques às instituições e funções de caráter públicos têm sofrido, (especificamente, em nosso caso, o(a)s docentes e a natureza de seu trabalho), os retrocessos em direitos que pareciam consolidados, somados com um horizonte de baixas expectativas para o futuro que o período de recessão econômica gera – além do incentivo da política maniqueísta e do ódio – contribuem para o aumento da percepção docente acerca da precarização.

As significações da(o)s participantes da pesquisa apontam para a desvalorização de seu trabalho na área de ensino e pesquisa em ensino, especialmente entre os pares em suas unidades universitárias (docentes que atuam com conteúdos específicos da Biologia ou de outra área do conhecimento que não seja a de ensino e, que desenvolvem pesquisas do tipo experimental). Foi perceptível os embates enfrentados pela(o)s participantes em defesa de sua área entre os pares. Tal desvalorização nos parece fomentada ou legitimada pelo contexto político nacional.

Também sobressaiu-se na análise, a insistente permanência de uma distinção hierárquica entre a formação em licenciatura e a formação em bacharelado em Ciências Biológicas. Esta contraposição se reflete também na problemática entre pesquisa desenvolvida no nível de pós-graduação e ensino no nível de graduação e, sobre o favorecimento da pesquisa experimental relacionado ao mercado capitalista, em detrimento da pesquisa em ensino voltada a realidade social pública. O fato que captamos foi que ainda há a permanência de uma relação hierarquizada, na qual a formação voltada para o bacharelado em Ciências Biológicas é sobreposta como a principal finalidade do curso e, a formação em licenciatura como um produto complementar da primeira – mesmo quando o curso é de licenciatura em Ciências

Biológicas. Impressões tais que são corroboradas pelo sentimento de desvalorização sentido pelo(a)s participantes.

O(a)s participantes significaram a educação como um processo social contínuo de formação do indivíduo, passível de ocorrer ao longo de toda a vida e, em prol da formação da sociedade. A educação escolar, (universidade e escola), seria parte deste processo educacional mais amplo e teria a finalidade de contribuir para a transformação social ou diminuição das desigualdades. Esta afirmação esteve presente no relato do(a)s três participantes. A convergência entre participantes também veio na afirmação de que a atuação em educação e a realização do trabalho pedagógico são uma ação política. Contudo, foi apontado que a função de transformação não se realiza e que os processos educacionais mencionados têm contribuído para a manutenção social das desigualdades do sistema capitalista em seu momento de financeirização. No entanto, geralmente o processo educacional foi descrito como essencialmente bom, ainda que destacada a função não realizada de transformação social.

No entanto, se essa função não é cumprida, podemos questionar se de fato é essa a função? De qual transformação estamos falando? Para quê? Será que temos capacidade dentro deste sistema para realizar alguma transformação? Tais reflexões nos levam a concluir que, no limite, as ações descritas pela(o)s DF contribuem para essa manutenção, o que expressa a contradição vivenciada por ela(e)s na intenção de contribuir para a superação da desigualdade em suas práticas pedagógicas.

O(a)s NdS dos três docente apontaram para bons relacionamentos entre docentes e corpo estudantil, o que para nós não foi surpresa, pois foram selecionados para participar da pesquisa em função de serem reconhecidos como referência em dedicação à formação de professores em seus respectivos cursos pelo(a)s próprio(a)s aluno(a)s. O que nos abre a possibilidade de dividir com o leitor ou leitora que não foi intenção da pesquisadora, em nenhum momento, desde a concepção da ideia inicial da pesquisa, comparar as práticas entre a(o)s DF participantes ou ainda, comparar as suas fundamentações teóricas com a nossa. O que moveu a pesquisadora foi um desejo de conhecer e entender práticas reconhecidas por estudantes como aquelas que colocam a formação docente em primeiro plano e buscam alternativas, muitas vezes solitárias, para demonstrar que o ensino de Biologia e Ciências é

uma área de conhecimentos consolidada, que vem se desenvolvendo e buscando respeito; demonstrar que esta área é uma importante peça para o desenvolvimento do quebra-cabeça social e demonstrar o quanto a função docente de ensinar exige seriedade e responsabilidade. Nesta direção, o desenvolvimento de comparações não nos seria útil porque as diferenças existem e são de ordens epistemológicas, porém não nos daria a possibilidade de mergulhar nas experiências destas professoras e deste professor formadore(a)s de outros professore(a)s e aprender com elas.

No entanto, como já mencionado anteriormente, os aspectos da prática pedagógica foram ofuscados por uma denúncia de como a precarização das condições de trabalho estão afetando a(o)s participantes. Há nesta denúncia um forte caráter político que pode ser compreendido considerando o momento histórico em que esta pesquisa foi desenvolvida e o contexto político-social de tensão e incertezas enfrentado por nossa sociedade. Sendo assim, nesta pesquisa, apesar de termos buscado a prática pedagógica, esta pouco apareceu porque as condições de trabalho impediram que ela aparecesse. São das condições de trabalho docente o protagonismo no ensino superior.

Portanto, defendemos a seguinte tese: a atuação da(o)s docentes formador(a)s é uma expressão do conflito entre os fins de sua atuação e as condições que a mediatizam. Os fins da atuação da(o)s DF são reflexo da mediação entre os desejos, objetivos e finalidades individuais com as condições impostas pela estrutura e, portanto, sobre as condições de trabalho postas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente.

Estudos de psicologia. (Campinas), Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, Jun. 2016.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200261&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 ago. 2018.

<http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200008>

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf Acesso em: 22 maio 2018.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 22 maio 2018.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Julio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórica-dialética de apreensão das significações.

Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf Acesso em: 22 maio 2018.

ALVES, Giovanni. Neodesenvolvimentismo e Estado neoliberal no Brasil. **Blog da Boitempo.** Publicado em 02 dez. 2013.

Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/12/02/neodesenvolvimentismo-e-estado-neoliberal-no-brasil/> Acesso em: 23 jul. 2019.

ARAUJO, Adriano Bruno; GUSMÃO, Fabio Alexandre Ferreira. AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO ENSINO DE GENÉTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA. In: Encontro Internacional de Formação de Professores, 10 / Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional, 11. 2017. Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2017. p. 1-11.

Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4710> Acesso em: 09/09/2019.

ARAUJO SEABRA, Mayara Mirella; MARTINS SILVA E DUTRA, Fabiana Caetano. Intensificação do trabalho e percepção da saúde em docentes de uma universidade pública Brasileira. **Cienc. Trab.**, Santiago, v. 17, n. 54, p. 212-218, dic. 2015. Disponível em:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-24492015000300010&lng=es&nrm=iso Acesso em: 26 jul. 2018

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492015000300010>

BERNARDO, Marcia Hespanhol. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe, p. 129-139, 2014.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000500014&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 08 set. 2019.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000500014>.

BRASIL. 2018. LDB. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas. [Online] 2 ed, 58 p. 2018. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/544283> Acesso em: 28 jul. de 2019.

BRASIL em transe. Documentário da BBC World News. Produção de Kenedy Alencar. Roteiro original de Kenedy Alencar e Daniela Martins. Roteiro final de Dan Kelly, Daniela Martins, John Thynne e Kenedy Alencar. São Paulo: K-doc, 3 episódios. 2019.

Disponível em: <https://www.blogdokennedy.com.br/assista-brasil-em-transe/> Acesso em: 23 jul. 2019.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, abr. 2017.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000100085&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 23 jul. 2019.

<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.095>.

CARVALHO, Julio Cesar Queiroz de; COUTO, Sheila Gonçalves do; BOSSOLAN, Nelma Regina Segnini. Algumas concepções de alunos do ensino médio a respeito das proteínas. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 18, n. 4, p. 897-912, 2012.

Disponível em: www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n4/v18n4a10.pdf Acesso em: 09 set. 2019.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132012000400010>.

CASTRO, Ramon Peña. Trabalho abstrato e trabalho concreto. Verbetes. **Dicionário da educação profissional em saúde**. s/d.

Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/traabstracon.html#topo> Acesso em: 12 set. 2019.

CIRNE, Adriana Damasceno Pereira Pinto; COSTA, Ivaneide Alves Soares da. Concepções alternativas sobre conceitos de genética no ensino fundamental. **Rev. Metáfora Educacional**. Feira de Santana, BA, n. 19, dez. 2015, p. 53-79.

Disponível em:

http://www.valdeci.bio.br/pdf/n19_2015/n19_2015_cirne_costa_concepcoes_alternativas.pdf Acesso em: 09 set. 2019. (ISSN 1809-2705)

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989. 21ª edição, 2009.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Trabalho produtivo e improdutivo na atualidade: particularidade do trabalho docente nas federais. **Rev. katálisis**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 291-299, Ago. 2017.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802017000200291&lng=en&nrm=iso Acesso em: 26 jul. 2018.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, Dez. 2001.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nrm=iso Acesso em: 29 Set. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>.

FERREIRA BORSOI, Izabel Cristina; SILVA PEREIRA, Flavilio. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. **Univ. Psychol**, Bogotá, v. 12, n. 4, p. 1.213-1.235, Dec. 2013.

Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672013000400018&lng=en&nrm=iso Acesso em: 26 jul. 2018.

FREITAS, Z. L.; CARVALHO, L. M. O.; OLIVEIRA, E. R. de. Educação de professores da universidade no contexto de interação universidade-escola. **Ciênc. educ.** Bauru, v. 18, n. 2, p. 323-334, 2012.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. O Conceito de Saber Escolar “Clássico” em Dermeval Saviani: implicações para a Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 23, nº 36, p. 753-773 ago. 2010.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2912/291221905010.pdf> Acesso em: 11 Ago. 2019. ISSN 0103-636X

GUTIERREZ, Matheus Naville; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Formadores de professores de Ciências e Biologia: saberes e ações. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), XI, 2017, Florianópolis, SC. **Anais [...]** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. p. 1-10.

HADDAD, Cristhyane Ramos; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 106-117, dez. 2013.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Aquilas. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. **Rev. Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 15-23, jun. 2007.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000100003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 23 jul. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000100003>.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Marcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2. p. 97-105, dez. 2013.

Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702/7090> Acesso em: 13 ago. 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imeditatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Rev. HISTEDBR Online**. Campinas, SP. v. 19, p. 1-28. e019003. 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234> Acesso em: 13 ago. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton, (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 13-31.

Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8> Acesso em: 01 ago. 2019. eISBN: 9788579831034 DOI: <https://doi.org/10.7476/9788579831034>

MOURA, Mariluce. Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil. In: Plataforma digital multimídia **Projeto Ciência na Rua**. 11 abr. 2019. Disponível em: <http://ciencianarua.net/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/> Acesso em: 09 set. 2019.

PAIVA, B. A. & MATTEI, L. Notas sobre as políticas sociais no Brasil: a primeira década do século XXI. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre v. 8 n. 2, p. 175-194. Jul./dez. 2009. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/fass/article/view/6339/4638> Acesso em: 23 jul. 2019.

PASSOS, Daniel Cunha *et al.* Calangos e lagartixas: concepções sobre lagartos entre estudantes do Ensino Médio em Fortaleza, Ceará, Brasil. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 133-148, Mar. 2015.

Disponível em: www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n1/1516-7313-ciedu-21-01-0133.pdf Acesso em: 09 set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150010009>.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Pedagogia Histórico-Crítica na Formação de Professores de Ciências**. 1ed. Curitiba: Appris, 2016.

PEREIRA, Diego Carlos. **SER BACHAREL E PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES: NARRATIVAS, FORMAÇÃO E IDENTIDADE**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, MG. 2016. 188 f. Disponível em: <http://bdtd.ufmt.edu.br/handle/tede/466> Acesso em: 08 set. 2019.

RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos; SOUZA, Kátia Reis de. TRABALHO E SAÚDE DE DOCENTES DE UNIVERSIDADE PÚBLICA: O PONTO DE VISTA SINDICAL. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 221-242, Abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462018000100221&lng=en&nrm=iso Acesso em: 26 jul. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00104>.

SANTANA, Isabel Cristina Higino. **Ensino de biologia por analogias**: possibilidades desde a formação de formadores. 2014. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2014.

Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9741> Acesso em: 08 set. 2019.

SANTOS, Cláudio Félix dos. Descendo dos ombros dos gigantes: sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil. In: SANTOS, Cláudio Félix dos. (org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador, EDUNEB, 2013. p. 133-157.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 1980, 18. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados. 1983, 42ª edição: 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Brasileira no Século XXI Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco. Serie Indagaciones**, v. 23, p. 119-156, 2013.

Disponível em:

http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N23.pdf Acesso em: 02 set. 2019.

SILVA JUNIOR, João Dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grello. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 435-456, Jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200011&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 26 jul. 2018.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000200011>.

SILVA, Paulo Sérgio Araújo da. **Histórias de Vida de Formadores de Professores de Ciências**: Paradigmas e Princípios Científico-Pedagógicos de Formação Docente. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Rede amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2015.

Disponível em:

<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/4a6cdf086013c4831ef3510af68be27b.pdf> Acesso em: 08 set. 2019.

SILVA, Paulo Roberto Silveira. **Aprendizagem da docência de professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura em ciências biológicas**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa. 2017. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24284?show=full> Acesso em: 08 set. 2019.

SOUZA, Katia Reis *et al.* A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, p. 3.667-3.676, nov. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017021103667&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 23 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320172211.01192016>.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Programa Escola Ativa e pedagogia histórico crítica: o contingente e o necessário. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 85-107.

TASCHETTO DA SILVA, Marciele. **Professores formadores de professores: a gestão pedagógica da aula**. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7199> Acesso em: 08 set. 2019.

TORRIGLIA, Patricia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. O campo das mediações. Primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, (UnB), 2014.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; OLIVEIRA, Isabel Fernandes de. Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 9-24, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000500002>.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Eu, Josiane de Cássia Zaneti, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciências da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, orientada pelo prof. Renato Eugenio da Silva Diniz, o(a)convido a participar de minha pesquisa intitulada “As significações atribuídas ao trabalho docente por professores dos cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas”, que pretende investigar as significações atribuídas por professores formadores dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas à sua atuação na formação de professores de ciências e biologia. O(A) sr(a). foi selecionado(a) para participar dessa pesquisa a partir de uma consulta prévia aos licenciandos do curso de Ciências Biológicas no qual leciona. A pesquisa pede a sua participação em pelo menos três entrevistas semiestruturadas com duração de aproximadamente 40 minutos cada e terá perguntas relativas a temas sobre a sua atuação docente, sobre o sentido que vê nela e sobre a educação básica, em especial sobre o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A entrevista será gravada em áudio, transcrita, analisada e fará parte dos resultados da pesquisa que poderão ser divulgados em eventos científicos e publicações da área.

A sua participação na pesquisa é voluntária e não lhe trará nenhum custo financeiro. Tal consentimento pode ser retirado a qualquer momento sem lhe causar prejuízo algum. É garantido total sigilo dos seus dados pessoais em relação aos dados relatados na pesquisa. Você receberá uma via deste termo, e outra via será mantida em arquivo pela pesquisadora por cinco anos. Qualquer dúvida adicional, você poderá entrar em contato com a pesquisadora ou com seu orientador:

Pesquisadora: Josiane de Cássia Zaneti. Telefone: (32) 9 8494 8598. E-mail: <josianezaneti@gmail.com>

Orientador: Renato Eugenio da Silva Diniz, Distrito de Rubião Júnior, S/N CEP: 18618-970 - Botucatu / SP. Fone: (14) 3880-0162. E-mail: <rdiniz@ibb.unesp.br>

CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

Nome:

Assinatura:

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semiestruturada

Bloco 1

1. Formação acadêmica.
2. Cargo que ocupa na universidade (graduação e pós).
3. Qual a área de pesquisa principal?
4. Quais as disciplinas que leciona para a licenciatura em Ciências Biológicas?
5. Há relação entre as disciplinas que leciona e a área de pesquisa que atua?
6. Você identifica algo que acredita que deveria mudar no curso de licenciatura? O que seria? Por que você acha isso?
7. Sobre a disciplina que você leciona para a licenciatura, você poderia contar como desenvolve suas aulas?
8. Quais as formas de avaliação que você usa nessa disciplina? Por que você utiliza essa forma de avaliação?
9. Como você acha que a sua disciplina contribui para a formação dos futuros professores? Por quê?

Bloco 2

11. Como é a sua relação com os alunos? (em sala de aula e fora dela; organização da aula e conteúdo)
12. Qual você acha que é a sua função enquanto professor formador de professores de ciências e biologia?
13. Qual o papel do professor de ciências e biologia na educação básica?
14. Você poderia citar pelo menos dois conteúdos que são fundamentais para os alunos aprenderem em ciências no ensino fundamental e em biologia no ensino médio? Por quê?
15. Você poderia citar algum conteúdo de ciências e de biologia que você acredita que não deva ser ensinado no ensino fundamental e médio? Por quê?

Bloco 3

16. Como você encara ter que ensinar e pesquisar ao mesmo tempo na universidade pública?
17. Para você, qual é a função da universidade pública?
18. Como você encara o seu trabalho docente frente a função que você destacou?
19. Qual a função da escola? Por quê? (tentar perguntar sobre a formação do indivíduo)
20. Qual é a relação entre a escola e a sociedade?
21. Como você entende/define educação? Por quê?

APÊNDICE C – Quadro para apresentação dos pré-indicadores de P2.

- Quantidade total de pré-indicadores encontrados: 114.

Nº	Pré-indicador – apenas uma fala, indica se há repetição entre ()	Trechos de Falas – repetições que formam o pré-indicador
1	“São frentes de trabalho muito diversas” (2x) [disciplinas diferentes]	“São frentes de trabalho muito diversas” [leciona disciplinas diferentes] “aí eu acabo trabalhando em várias frentes [leciona disciplinas diferentes]
2	“aí eu saio de oito horas/aula para dezesseis horas/aula, sem contar com a pós-graduação” (2x)	“eu entrei aqui eu dava 8 horas aulas, depois eu estava dando 10, agora eu estou dando 16.” [aumento da carga horária em disciplinas] “aí eu saio de oito horas/aula para dezesseis horas/aula, sem contar com a pós-graduação”
3	“estou com uma da IC da FAPESP [...] E como eu estou cheio de aula para dar e tudo, então eu estou meio que dando um tempo.” [após essa orientação de IC, não pegará outra]	
4	“as pessoas estão mais preocupadas em garantir que ela vai dar aula do que realmente vai pensar a formação do aluno.” (2x)	“as pessoas estão mais preocupadas em garantir que ela vai dar aula do que realmente vai pensar a formação do aluno.” “o currículo não é pensado a partir de um processo de formação em que você está construindo identidades. Ele é pensado a partir da alocação de disciplinas em semestre”
5	“O que eu julgo é que as coisas no âmbito curricular aqui são muito naturalizadas.”	
6	“afinal de contas, nós somos doutores nessas áreas e a gente poderia ter essa autonomia de se pensar o que a gente defende hoje de formação de professores.” [...] Então eu acho que é meio complicado” [sobre o Conselho Estadual impor disciplina ao currículo do curso]	
7	“Difícilmente você vai ter um curso de licenciatura em Biologia de cinco anos igual a gente tem. Para você pegar e colocar no mesmo ‘métier’ de vários outros cursos que tem por aí, entendeu?” [sobre o Conselho Estadual impor disciplina ao currículo do curso]	

8	<i>“Não desmerecendo a disciplinarização ali de algumas coisas, tem que sentar, se debruçar na botânica, se debruçar na zoologia, se debruçar na imunologia, na genética. Mas eu acho que para licenciatura essas coisas poderiam ser mais integradas. Se pensar uma outra organização desses conteúdos.” (3x)</i>	<i>“eu não sei se deveria retirar ou não, mas eu acho que deveria discutir melhor.” [carga curricular disciplinas específicas da bio.]</i> <i>“Mas eu acho que a gente poderia repensar como esses componentes poderiam ser organizados” [carga curricular disciplinas específicas da bio.]</i> <i>“Não desmerecendo a disciplinarização ali de algumas coisas, tem que sentar, se debruçar na botânica, se debruçar na zoologia, se debruçar na imunologia, na genética. Mas eu acho que para licenciatura essas coisas poderiam ser mais integradas. Se pensar uma outra organização desses conteúdos.”</i>
9	<i>“Pensar disciplinas específicas mais voltadas para o licenciado, não como aproveitando coisas do bacharel.”</i>	
10	<i>“A questão da identidade da formação da parte pedagógica eu acho que a gente conseguiu fazer uma discussão muito boa aqui”</i>	
11	<i>“a gente conseguiu incluir agora diversidade sexual, de gênero, educação para as relações étnico-raciais, a gente tem disciplinas de currículo, então eles saem com uma visão muito boa”</i>	
12	<i>“refletir não meramente o professor de Biologia, que vai dar aula de Biologia, mas o cara que está ali na escola, tem um projeto político pedagógico [...] Que tem que participar de discussões sobre a questão política e ética”</i>	
13	<i>“o ensino de Ciências e Biologia é uma parte [do currículo] que está ali, mas a gente tem outras questões maiores que vai permeando.”</i>	
14	<i>“Eu vou logo falando eu dou prova, mas eu trabalho muito na perspectiva formativa.”</i>	
15	<i>“nas minhas aulas eu tento criar um espaço na sala em que os alunos se sintam parte desse processo mesmo.”</i>	
16	<i>“eu vejo como processual e contínua e negociável com eles.” [a avaliação]</i>	

17	<i>“quando ela tem algumas coisas que eu precisaria olhar, eu dou essa prova [...] é uma forma também de eu verificar.”</i>	
18	<i>“eu não trabalho a prova com uma nota com peso muito grande na disciplina.”</i>	
19	<i>“eu aplico [a prova], quando eu aplico, eu corrijo; quando eu corrijo, eu corrijo com eles em sala.”</i>	
20	<i>“aí eu faço todo um discurso, [...] é como a prova pode ter justamente esse processo formativo.”</i>	
21	<i>“não tem sentido eu tirar uma fotografia e dar a nota para vocês”</i> [justificativa para a discussão da prova com alunos]	
22	<i>“As provas são só retratos que tiram e às vezes nem deixam eles olharem.”</i> [cultura de avaliação predominante no curso]	
23	<i>“eu vejo a avaliação como parte do processo pedagógico, não só como momentos estanques”</i>	
24	<i>“por ser um curso de licenciatura é uma forma de eles aprenderem a lidar com toda essa gestão do espaço”</i> [seminários]	
25	<i>“Eu primo muito por uma questão de cunho teórico”</i> (5x)	<i>“Eu primo muito por uma questão de cunho teórico”</i> <i>“nas minhas disciplinas eu primo muito por isso.”</i> [teoria] <i>“Eu acho que nas disciplinas eu primo por isso.”</i> <i>“Mas eu senti e aí eu primo um pouco por isso.”</i> <i>“E eu acho que eu contribuo muito com isso. Então, História e Filosofia da Educação: estudo os clássicos, entendeu?”</i>
26	<i>“uma das críticas que eu tinha à minha formação era que o discurso do pedagogo, às vezes, era um discurso muito construído.”</i>	
27	<i>“Mas aí você vai à radicalidade da coisa e você não sabe exatamente o que estão falando ou que estão defendendo.”</i> [sobre os discursos prontos]	

28	<i>“eu acho que eu contribuo nesse sentido, nessa consciência de que sociedade, de que escola, de que mundo que eles estão inserido”</i>	<i>“eu vejo uma necessidade de você saber [...] o que você defende de sociedade, de mundo, de escola para você fazer o seu trabalho”</i> <i>“eu acho que eu contribuo nesse sentido, nessa consciência de que sociedade, de que escola, de que mundo que eles estão inserido”</i>
29	<i>“eu tento não me segurar em uma base e esquecer o mundo e enxergar a partir daquela questão.” [sobre não usar apenas uma base teórica]</i>	
30	<i>“falta no processo de formação, no meu ponto de vista, o amadurecimento sobre essas discussões, que é justamente a radicalidade das teorias pedagógicas.” (3x)</i>	<i>“eu acho que você tem que ter consciência com radicalidade sobre essas teorias.”</i> <i>“eu vou cobrando esse posicionamento com uma certa radicalidade.”</i> <i>“falta no processo de formação, no meu ponto de vista, o amadurecimento sobre essas discussões, que é justamente a radicalidade das teorias pedagógicas”</i>
31	<i>“Eu cobro posicionamento político ideológico deles em relação à prática deles, ao que eles pensam e ao que eles acreditam.”</i>	
32	<i>“os alunos do curso eu tenho uma aproximação muito grande.” (8x)</i>	<i>“eu sou muito próximo aos alunos. Eu só não sou mais próximo porque realmente eu não tenho tempo.”</i> <i>“Então eu sou muito próximo e alguns eu me torno até amigo mesmo”</i> <i>“os alunos do curso eu tenho uma aproximação muito grande.”</i> <i>“eu estabeleço essa relação de proximidade porque eu os enxergo como [...] logo somos colegas de trabalho”</i> <i>“Então acabo sendo muito próximo.”</i> <i>“os meninos que são do GPAC, a gente é muito próximo. Muito próximo.”</i> <i>“eu acabo tendo essa relação bem próxima.”</i> <i>“Eu estabeleço esse espaço mesmo, essa aproximação com eles.”</i>
33	<i>“eles sempre estão me convidando para atividades de acompanhamento”</i>	
34	<i>“minha sala vive cheia de alunos, daqui a pouco vai chegar alguns aí.”</i>	

35	<i>“Eu gosto de estabelecer esse diálogo bem aberto com eles, para justamente estar orientando [...] nesse processo de construção dessa identidade de ser professor.” (2x)</i>	<i>“Eu gosto de estabelecer esse diálogo bem aberto com eles, para justamente estar orientando [...] nesse processo de construção dessa identidade de ser professor.”</i> <i>“que eles desconstruam essa ideia de ter vergonha de falar, de não sei o quê, de falar o que está errado ou certo. Que é justamente a gente estabelecer o diálogo.” [fala de P2 para início de turma]</i>
36	<i>“eu cobro muito a postura ética, uma postura profissional” (2x)</i>	<i>“eu cobro muito a postura ética, uma postura profissional”</i> <i>“eu vou cobrando, a postura ética deles mesmo em relação a ter boas notas, de participar efetivamente das coisas, porque eu falo que eles vão ser cobrados diante disso”</i>
37	<i>“A maioria acaba ficando comigo muito tempo.” [da graduação até a PG]</i>	
38	<i>“Em sala de aula também tem uma relação muito bacana.”</i>	
39	<i>“Eu sou uma pessoa que considero que tenho autoridade com os alunos e essa autoridade é construída a partir dessa relação de proximidade com eles”</i>	
40	<i>“Eles me respeitam muito, muito, muito. Ao ponto de eu chamar a atenção e eles sentirem constrangidos por isso, pela confiança que foi estabelecida”</i>	
41	<i>“eu gosto de dar esse choque em alguns episódios [...] que representam muito do que a gente vive hoje na educação” (2x)</i>	<i>“eu gosto de dar esse choque em alguns episódios históricos para poder... que representam muito do que a gente vive hoje na educação” [sobre atividades realizadas – Memorial da Resistência de SP]</i> <i>“é porque eu gosto de chocar com essa questão e meio que apresentar a disciplina a partir desse filme” [A Preciosa]</i>
42	<i>“era um posicionamento que vai te chocando como professor.” [aluna evangélica se recusou a ver o filme]</i>	

43	<i>“Mas quando a pessoa se fecha ao diálogo e não quer nem discutir, que foi o caso da primeira aluna e dessa, aí é quando você fica desestabilizado.” (3x)</i>	<i>“uma pessoa que me desestabilizou um pouco nesse sentido. Com os posicionamentos.” [aluna reacionária]</i> <i>“Mas foi desestabilizante.” [situação não contornada com aluna reacionária]</i> <i>“Mas quando a pessoa se fecha ao diálogo e não quer nem discutir, que foi o caso da primeira aluna e dessa, aí é quando você fica desestabilizado.”</i>
44	<i>“Na quinta-feira, todo o dia eu ficava com o pescoço todo duro, de tão estressado.” [após a aula com aluna reacionária]</i>	
45	<i>“O aluno da Biologia é o menino que quer ser biólogo. Menino, menina, quer ser biólogo. Poucos entram querendo ser professores”</i>	
46	<i>“faziam o TCC, coisas que hoje a gente chama do bacharelado, e eles falavam o tempo todo que eles não queriam ser professores, não queriam ter essa profissão, porque era um curso de bacharelado disfarçado em licenciatura” [no início de P2, antes da reestruturação]</i>	
47	<i>“‘Ah. Porque se eu não conseguir trabalhar como biólogo eu posso dar umas aulinhas.’ Esse é o discurso comum.” [fala de estudantes em início de curso]</i>	
48	<i>“E aí depois você vê que eles vão construindo tudo essa questão mais política, o posicionamento político do que é ser professor.”</i>	
49	[a disciplina] <i>“Currículo você enfia o dedo na ferida e mexe. Você vai estudar identidade, gênero, sexualidade”</i>	
50	<i>“é uma pessoa dessa [aluna reacionária] que, do meu ponto de vista, é um pouco perigosa, [...] com um diploma que vai estar legitimando ela com seus discursos conservadores”</i>	

51	“Ao ponto da gente ter professor do meu próprio departamento que fala por aí que o que eu faço não é pesquisa, que o meu trabalho é um trabalho de mimimi.” (3x)	“porque até então a discussão [sobre gênero] é desnecessária. O que eu faço nessa faculdade é mimimi, é mimimi o tempo todo.” “Ao ponto da gente ter professor do meu próprio departamento que fala por aí que o que eu faço não é pesquisa, que o meu trabalho é um trabalho de mimimi.” “eu tenho hoje um projeto que é aprovado pelo CNPQ e pela FAPESP, mas o que eu faço não é pesquisa.”
52	“E aí, quando vem esses fatos à tona [feminicídio de aluna da Universidade] é que as pessoas enxergam a dimensão do que é, da importância disso, dessa discussão.”	
53	“‘Ai, a gente nunca discute essas coisas aqui, nunca tem nada disso aqui.’ Daí a gente fala: ‘tem sim’. O problema que isso é silenciado, ninguém quer participar.	
54	“Para isso, precisa de um bom relacionamento entre eu e eles.” (2x)	“Para isso, precisa de um bom relacionamento entre eu e eles.” “se a gente não tivesse bom relacionamento, que transcende a questão formal de professor aluno, [...] não teria essa dinâmica toda dentro desses núcleos.”
55	“deixar só a cargo da Biologia, [...] é pedagogia bancária.”	
56	“a partir do momento que eu formo pessoas que são sensíveis ao mundo, ao outro, eu acredito que eu estou formando excelentes professores.” (2x)	“[...] eu trabalho na perspectiva de que quem eu estou formando são pessoas” “a partir do momento que eu formo pessoas que são sensíveis ao mundo, ao outro, eu acredito que eu estou formando excelentes professores.”
57	“contribuir com o processo de transformar essa sociedade. Acho que a sociedade está bancando a gente aqui. Ela deveria dar um retorno e transformar em uma sociedade mais justa” (2x)	“eu vejo que o meu papel é formar esse profissional, [...] que vai tentar transformar a sociedade.” [papel de DF de P2] “contribuir com o processo de transformar essa sociedade. Acho que a sociedade está bancando a gente aqui. Ela deveria dar um retorno e transformar em uma sociedade mais justa” [papel da universidade]
58	“o papel da escola é transformar a sociedade em uma sociedade mais justa, mais igualitária”	

59	<i>“eu me arrebento todo, porque eu trabalho muito, muito, muito. Porque isso requer muito de mim” (2x)</i>	<i>“eu me arrebento todo, porque eu trabalho muito, muito, muito. Porque isso requer muito de mim”</i> <i>“eu estou ali meio que me arrebentando, eu chego oito horas da manhã e saio onze da noite aqui. [...] eu me vejo com esse papel de formar esse tipo de profissional”</i>
60	<i>“eu sinto que eu estou fazendo diferença nessa perspectiva de torná-los mais humanos.”</i>	
61	<i>“dentro desse meu romantismo, vamos dizer assim, eu acho que eu vou construindo toda essa questão política, de posicionamento, de pessoas que tem compromisso ético”</i>	
62	<i>“a universidade não dá recurso” (2x)</i>	<i>“a universidade não dá recurso”</i> <i>“não tem dinheiro mais para nada”</i> [Universidade não fornece mais auxílios para eventos]
63	<i>“‘Ah não, para quê? É desnecessário isso.’ Aí você vai ouvindo umas coisas, uns comentários.” [resposta a pedido de verba para congresso de didática com aluno(a)s]</i>	
64	<i>“Aí estou aqui trabalhando com um monte de coisa,[...] de repente vem uma advertência porque eu não lancei a frequência, umas coisas assim que você vai vendo que vai perdendo a dimensão humana, dando uma desvalorização, sabe?”</i>	
65	<i>“Eu estou aqui fazendo um tanto de coisa, correndo, dando aula, nesses núcleos e aí, de repente, chega um monte de e-mail: ‘ai, preenche a planilha tal’, coisa que é pegar no LATES e colocar, mas tudo é assim, a deterioração que a universidade está vivendo.” [Não reposição de técnicos que faziam essas funções]</i>	
66	<i>“Essa universidade não vai ser mais a mesma daqui dez anos se ninguém tomar uma providência e isso é o que me desmotiva, porque era um espaço que eu, vamos dizer assim, sonhei para mim,”</i>	

67	“Eu acho que eu entrei num período que eu sinto a deterioração da universidade” (2x)	“mas ela [universidade] está se deteriorando, eu não vejo esse retorno, essa coisa de me incentivar também” “Eu acho que eu entrei num período que eu sinto a deterioração da universidade”
68	“Quem me incentiva são os meus alunos ou alguns dos meus colegas de trabalho, porque outros também...”	
69	“eu posso ir para qualquer evento que a gente quiser, mas daqui a pouco começa a bloquear um pouco isso porque... enfim. A gente vive... eu estou sentindo!”	
70	“Eles não têm noção da precarização que estão vivendo.” [docentes que trabalham com parcerias público-privadas]	
71	“pessoas que enxergam aqui como um mero emprego. Assim, eu não consigo, infelizmente. Queria [...] Mas acho que é contraditório no que eu estudo, acho que é muito contraditório”	
72	“eles vão pensando o ensino de Ciências, o ensino de Biologia, nesse sentido, buscando nessa formação, nesse contexto.” [de valorização do professor e da escola pública]	
73	“nasce com uma concepção de formar o biólogo, mesmo sendo um curso de licenciatura, porque só era licenciatura.”	
74	“Aí com a reestruturação tiveram que entrar as disciplinas pedagógicas efetivas e com isso o curso foi mudando a sua identidade”	
75	“Nesse contexto de pensar a valorização do professor, a valorização da escola pública” (2x)	“[...] trabalhar em função da construção de uma escola pública de qualidade. Nesse contexto de pensar a valorização do professor, a valorização da escola pública” “essa questão mais social, de se pensar nesses processos de formação, de transformação, do professor, de valorizar a escola pública”

76	“Mas pessoas que estão na sala de aula com um olhar para todo o processo, tanto micro que é da sala de aula, quanto macro, que é das políticas públicas” (2x)	“Mas pessoas que estão na sala de aula com um olhar para todo o processo, tanto micro que é da sala de aula, quanto macro, que é das políticas públicas” “a gente está trabalhando todo esse processo mesmo [...] de pensar nessa perspectiva maior do que o ensino em sala de aula”
77	“querem vivenciar esse espaço da escola pública e tal, e não olham com bons olhos a escola particular.” [aluno(a)s de P2]	
78	“Eles não gostam muito de escola particular, mas assim, quando você fala em sobrevivência, né?” [aluno(a)s de P2]	
79	“deveria ser nosso papel formar professores para a escola pública, não para a escola particular.” (2x)	“deveria ser nosso papel formar professores para a escola pública, não para a escola particular.” “Tem professor da minha área que incentiva aluno a fazer estágio em escola particular... não sei bem se esse é o papel nosso ”
80	“A gente tem que pensar assim: o que seria fundamental para formar um professor de Biologia?” (3x)	“a gente reduziu a carga horária delas também, de uma forma que ficasse um núcleo que fosse fundamental para o professor. ” [Fisiologias Vegetal] “te garantir uma base que seja interessante para você ser um professor e deixar um espaço para você fazer as suas escolhas” “A gente tem que pensar assim: o que seria fundamental para formar um professor de Biologia? ”
81	“Eu acho que a (Universidade) é muito conservadora com seus currículos”	
82	“Eu olho o currículo e entendo uma totalidade que você tem que saber para você ser um profissional... uma totalidade” (2x)	“Eu olho o currículo e entendo uma totalidade que você tem que saber para você ser um profissional... uma totalidade” 130 “quando a gente vai pensar o currículo, tem pensar nessa totalidade, de tudo”
83	“quem sou eu para julgar o que você deve cursar como profissional, principalmente numa sociedade tão dinâmica”	

84	<i>“Eu ouvi um discurso assim: ‘Esses alunos não têm maturidade para fazer escolhas’, entendeu? Não sei se é bem isso” [sobre mais liberdade aos estudantes para escolherem parte de seu currículo]</i>	
85	<i>“Depende do processo de formação do professor [...] vou trabalhar aquilo ali a partir de uma questão de tomada de consciência, de emancipação, [...] você pode encher de conteúdo, ele vai ser muito significativo para o aluno nesse processo. Agora se ele não tem essa clareza, [...] que centraliza uma racionalidade instrumental da coisa, então você deveria tirar é tudo, do meu ponto de vista, porque, na verdade, as pessoas vivem muito bem sem a Biologia e sem a Ciência, entendeu? Assim, da forma que é ensinada na escola.”</i>	
86	<i>“tem que se descobrir qual é o papel do que está [no currículo]. Por exemplo, qual é o sentido de você ficar estudando partes da célula e por o aluno para decorar isso? Não tem sentido para mim.”</i>	
87	<i>“Eu estou num campus, em que ele é muito conservador... conservador no sentido de enxergar o trabalho pedagógico.”</i>	
88	<i>“senão pessoas vão me denunciar, vão não sei o quê, vou tomar uma advertência” (2x)</i>	<i>“senão pessoas vão me denunciar, vão não sei o quê, vou tomar uma advertência” “Alguém pode me denunciar e não sei o que”</i>
89	<i>“ter um processo que conseguisse desburocratizar a organização do trabalho pedagógico dentro do campus, eu conseguiria fazer um trabalho mil vezes melhor” (2x)</i>	<i>“ter um processo que conseguisse desburocratizar a organização do trabalho pedagógico dentro do campus, eu conseguiria fazer um trabalho mil vezes melhor” “Por causa da burocratização que tem aqui”</i>
90	<i>“Só que isso é profanar o ritual pedagógico que a gente tem aqui” [fazer núcleos de pesquisa e disciplinas dialogarem, por ex.]</i>	

91	<i>“ser pesquisador e dar aula são dois trabalhos que nem sempre se dialogam para mim.” (2x)</i>	<i>“ser pesquisador e dar aula são dois trabalhos que nem sempre se dialogam para mim.” “Eu não consigo casar muito bem essas atividades, pesquisador e professor... professor na graduação.”</i>
92	<i>“Repensar essa lógica capitalista numa [...] outra lógica [...] Só que infelizmente a gente não cumpre esse papel”</i>	
93	<i>“o nosso papel de desenvolvimento econômico de uma sociedade, [...] liberal mesmo, a gente cumpre muito bem.”</i>	
94	<i>“Eu vejo assim, meu trabalho dentro da universidade é como se fosse um trabalho de resistência” (4x)</i>	<i>“Eu vejo assim, meu trabalho dentro da universidade é como se fosse um trabalho de resistência” “Óbvio que eu não faço isso sozinho [...] a gente tenta entender que a gente está resistindo, que a gente está construindo, no nosso caso, um campus” “Eu entendo que seria resistir a essa sociedade vigente, né? Resistir fazendo um trabalho de qualidade, fazendo o que eu faço, tentar formar pessoas com a consciência de todo esse processo para que essas pessoas possam justamente tentar repensar essa sociedade” “eu tenho papel, a gente que está na academia, de formar pessoas que possam pensar que a escola tem o papel de resistir a essa sociedade, a esses processos meritocráticos, a sociedade extremamente capitalista, neoliberal e tal, que a gente possa pensar a escola no sentido de resistência. Só que o próprio sistema conspira para que isso não aconteça”</i>
95	<i>“a função da escola é formar cidadão conforme está na LDB, cidadãos voltados ao mundo do trabalho, pensando a concepção de trabalho e não mercado de trabalho, mas o trabalho como condição humana”</i>	
96	<i>“A gente forma para um outro tipo de sociedade, uma sociedade em prol do mercado de trabalho”</i>	

97	<i>“Pena que grande parte dos meus alunos não vão para a escola [pública básica] e acabam se inserindo na pós-graduação e tudo. E quem acaba indo para a escola por conta da precarização da própria escola acaba sendo aquelas pessoas que fizeram um curso muito precário”</i>	
98	<i>“talvez o que a gente precisa mais é questionar para desestabilizar a sociedade, pensar e reconstruí-la. Ela é capitalista, a gente tem que reconstruir a partir daí”</i>	
99	<i>“A nossa redação na LDB e de parte do nosso currículo é muito neutra” (3x)</i>	<i>“A nossa redação na LDB e de parte do nosso currículo é muito neutra”</i> <i>“a gente compactua com as políticas, a gente tem um currículo neutralizado, vamos dizer assim, que cada um faz o que quer”</i> <i>“Mas se a gente pega a legislação, talvez tenha que ter esse papel, não sei, as coisas se perdem nas palavras” [neutralidade da legislação]</i>
100	<i>“Eu penso que a escola, ela vai cumprir esse papel de formar a sociedade que justamente está instituído que deva ser” (5x)</i>	<i>“a gente tem uma sociedade que a escola vem cumprindo um papel muito incisivo de domesticá-la”</i> <i>“eu acho que a escola cumpre bem o papel, ela forma para a cidadania e ela forma para o trabalho dentro da lógica que ela vai interpretar daquilo ali”</i> <i>“Eu penso que a escola ela vai cumprir esse papel de formar a sociedade que justamente está instituído que deva ser”</i> <i>“a escola é uma instituição formal para justamente formar o sujeito nesse processo educativo dele vir a ser a partir daqueles preceitos que aquela sociedade vai estipular como sendo o correto dela”</i> <i>“na sociedade alguns mecanismos que vão justamente moldar esse processo, algumas instituições que estão formalmente para isso, a escola e tal”</i>
101	<i>“‘Eu estou aqui, Deus me livre dar aula.’ Acabaram indo para sala de aula, fizeram concurso para os anos iniciais.” [colegas de P2 que cursaram Pedagogia para fazer concurso, não para ser docente]</i>	

102	<i>“os que geralmente tinham envolvimento e participavam e acabaram indo para pós-graduação, pelo menos hoje estão em Universidades trabalhando. É o que eu penso dos meus alunos”</i>	
103	<i>[na escola] “reuniões pedagógicas elas se tornam reuniões administrativas que passam o que a secretaria falou que tem que ser feito no trabalho. Então não é uma coisa que realmente é trabalho coletivo, de discussão que faz parte do processo de construção de uma escola mais democrática, mas justamente a secretaria vai interferindo nesse processo para formar para a cidadania e formar para o trabalho.”</i>	
104	<i>“está escrito bonitinho o nosso currículo, a nossa legislação é bonitinha, mas não sei, pode ser interpretado de várias formas e aí as pessoas deitam e rolam nesse processo, é assim que eu penso”</i>	
105	<i>“a gente vê também a precarização da Universidade porque ela está se decaindo a cada tempo” (2x)</i>	<i>“a gente vê também a precarização da Universidade porque ela está se decaindo a cada tempo” “precarizando também para não formar esses profissionais com tanta qualidade”</i>
106	<i>“a gente precisa formar professores que tenham essa consciência, que é o grande entrave é esse, porque a gente não forma aqui e aí esse papel não é cumprido” (3x)</i>	<i>“a gente precisa formar professores que tenham essa consciência, que é o grande entrave é esse, porque a gente não forma aqui e aí esse papel não é cumprido” “o nosso papel seria trabalhar pessoas que tivessem uma consciência desse processo que ele vive na sociedade” “precisava de pessoas que fossem professores que pensassem dessa forma e isso está difícil, as pessoas não saem com essa formação”</i>
107	<i>[a formação] “ainda está muito centrada numa racionalidade instrumental de pensar os conteúdos para passar no vestibular e sem essa consciência”</i>	

108	<i>“se a gente tivesse um processo de educação que trabalhasse em cima de uma perspectiva intercultural, uma perspectiva de emancipar o sujeito dessa consciência, talvez a gente pudesse avançar nesse processo de sociedade, da pessoa se protagonizar no mundo dela”</i>	
109	<i>“educação é uma prática social” (4x)</i>	<i>“entendo que a educação é uma prática social, ela não é uma ciência”</i> <i>“educação é uma prática social”</i> <i>“esse processo que a gente está de se constituir como pessoa e isso é um processo que é uma prática que é social”</i> <i>“entendo a educação como essa prática social mesmo que a gente na condição humana a gente vive”</i>
110	<i>“educação é esse processo de constituição do ser humano no mundo, que deveria ser o que ele é a partir da sua identidade, a partir da sua cultura”</i>	
111	<i>“entendo a educação que é esse processo de você vir a ser e a partir daí você pensa que esse processo se constitui e têm várias finalidades”</i>	
112	<i>“o currículo é esse espaço de reivindicações, as pessoas querem reivindicar o seu espaço, o seu direito de falar quem é o cidadão” (2x)</i>	187 <i>“Então existem vários sujeitos na sociedade, vários grupos de sociedades, que tem seus interesses, as suas relações de poder e cada uma vai definindo e lutando para que eu construa o meu cidadão”</i> 188 <i>“o currículo é esse espaço de reivindicações, as pessoas querem reivindicar o seu espaço, o seu direito de falar quem é o cidadão”</i>
113	<i>“De você afirmar que a gente defende esse tipo de educação, a gente também está indo contra alguns grupos, eu não sei, eu penso muito sobre isso” (2x)</i>	<i>“Eu não sei se eu concordo porque assim, eu vejo currículos que se posicionam ideologicamente. Mas se você se posicionar, você também vai se posicionar em determinada perspectiva, eu não sei, limitação minha mesmo de pensar, eu também não sei se é um bom caminho posicionamentos ideológicos e político”</i> <i>“De você afirmar que a gente defende esse tipo de educação, a gente também está indo contra alguns grupos, eu não sei, eu penso muito sobre isso”</i>

114	<i>“A gente neutraliza e no fundo a gente está afirmando outros grupos”</i> [a não afirmação de um posicionamento]	
-----	---	--

APÊNDICE D – Quadros para apresentação dos 13 indicadores construídos de P2

Pré-indicadores de P2		Indicador 1
1	<i>“dentro desse meu romantismo, vamos dizer assim, eu acho que eu vou construindo toda essa questão política, de posicionamento, de pessoas que tem compromisso ético”</i>	Papel enquanto docente formador
2	<i>“deveria ser nosso papel formar professores para a escola pública, não para a escola particular.” (2x)</i>	
3	<i>“quem sou eu para julgar o que você deve cursar como profissional, principalmente numa sociedade tão dinâmica”</i>	
4	<i>“eu acho que eu contribuo nesse sentido, nessa consciência de que sociedade, de que escola, de que mundo que eles estão inseridos” (2x)</i>	
5	<i>“eu tento não me segurar em uma base e esquecer o mundo e enxergar a partir daquela questão.” [sobre não usar apenas uma base teórica]</i>	
6	<i>“pessoas que enxergam aqui como um mero emprego. Assim, eu não consigo, infelizmente. Queria [...] Mas acho que é contraditório no que eu estudo, acho que é muito contraditório”</i>	
7	<i>“a gente precisa formar professores que tenham essa consciência, que é o grande entrave é esse, porque a gente não forma aqui e aí esse papel não é cumprido” (3x)</i>	
8	<i>“talvez o que a gente precisa mais é questionar para desestabilizar a sociedade, pensar e reconstruí-la. Ela é capitalista, a gente tem que reconstruir a partir daí”</i>	

Pré-indicadores de P2		Indicador 2
1	<i>“contribuir com o processo de transformar essa sociedade. Acho que a sociedade está bancando a gente aqui. Ela [a Universidade] deveria dar um retorno e transformar em uma sociedade mais justa” (2x)</i>	Função da Universidade
2	<i>“Repensar essa lógica capitalista numa [...] outra lógica [...] Só que infelizmente a gente não cumpre esse papel”</i>	
3	<i>“o nosso papel de desenvolvimento econômico de uma sociedade, [...] liberal mesmo, a gente cumpre muito bem.”</i>	

Pré-indicadores de P2		Indicador 3
1	<i>“Eu acho que eu entrei num período que eu sinto a deterioração da universidade” (2x)</i>	A precarização da Universidade
2	<i>“Eles não têm noção da precarização que estão vivendo.” [docentes que trabalham com parcerias público-privadas]</i>	
3	<i>“a gente vê também a precarização da Universidade porque ela está se decaindo a cada tempo” (2x)</i>	

Pré-indicadores de P2		Indicador 4
1	“São frentes de trabalho muito diversas” [disciplinas diferentes] (2x)	Condições materiais e psicológicas do trabalho docente
2	“aí eu saio de oito horas/aula para dezesseis horas/aula, sem contar com a pós-graduação” (2x)	
3	“estou com uma da IC da FAPESP [...] E como eu estou cheio de aula para dar e tudo, então eu estou meio que dando um tempo.” [após essa orientação de IC, não pegará outra]	
4	“eu me arrebento todo, porque eu trabalho muito, muito, muito. Porque isso requer muito de mim” (2x)	
5	“Eu vejo assim, meu trabalho dentro da universidade é como se fosse um trabalho de resistência” (4x)	
6	“ser pesquisador e dar aula são dois trabalhos que nem sempre se dialogam para mim.” (2x)	
7	“Eu estou num campus, em que ele é muito conservador... conservador no sentido de enxergar o trabalho pedagógico.”	
8	“Só que isso é profanar o ritual pedagógico que a gente tem aqui” [fazer núcleos de pesquisa e disciplinas dialogarem, por ex.]	
9	“a universidade não dá recurso” (2x)	
10	“‘Ah não, para quê? É desnecessário isso.’ Aí você vai ouvindo umas coisas, uns comentários.” [resposta a pedido de verba para congresso de didática com aluno(a)s]	
11	“Aí estou aqui trabalhando com um monte de coisa,[...] de repente vem uma advertência porque eu não lancei a frequência, umas coisas assim que você vai vendo que vai perdendo a dimensão humana, dando uma desvalorização, sabe?”	
12	“Eu estou aqui fazendo um tanto de coisa, correndo, dando aula, nesses núcleos e aí, de repente, chega um monte de e-mail: ‘aí, preenche a planilha tal’, coisa que é pegar no LATES e colocar, mas tudo é assim, a deterioração que a universidade está vivendo.” [Não reposição de técnicos que faziam essas funções]	
13	“Essa universidade não vai ser mais a mesma daqui dez anos se ninguém tomar uma providência e isso é o que me desmotiva, porque era um espaço que eu, vamos dizer assim, sonhei para mim,”	
14	“eu posso ir para qualquer evento que a gente quiser, mas daqui a pouco começa a bloquear um pouco isso porque... enfim. A gente vive... eu estou sentindo!”	
15	“senão pessoas vão me denunciar, vão não sei o quê, vou tomar uma advertência” (2x)	
16	“ter um processo que conseguisse desburocratizar a organização do trabalho pedagógico dentro do campus, eu conseguiria fazer um trabalho mil vezes melhor” (2x)	

Pré-indicadores de P2		Indicador 5
1	<i>“as pessoas estão mais preocupadas em garantir que ela vai dar aula do que realmente vai pensar a formação do aluno.” (2x)</i>	Currículo como um espaço em disputa e de conflitos
2	<i>“O que eu julgo é que as coisas no âmbito curricular aqui são muito naturalizadas.”</i>	
3	<i>“afinal de contas, nós somos doutores nessas áreas e a gente poderia ter essa autonomia de se pensar o que a gente defende hoje de formação de professores.”[...] Então eu acho que é meio complicado</i> [sobre o Conselho Estadual impor disciplina ao currículo do curso]	
4	<i>“Difícilmente você vai ter um curso de licenciatura em Biologia de cinco anos igual a gente tem. Para você pegar e colocar no mesmo ‘métier’ de vários outros cursos que tem por aí, entendeu?”</i> [sobre o Conselho Estadual impor disciplina ao currículo do curso]	
5	<i>“Não desmerecendo a disciplinarização ali de algumas coisas, tem que sentar, se debruçar na botânica, se debruçar na zoologia, se debruçar na imunologia, na genética. Mas eu acho que para licenciatura essas coisas poderiam ser mais integradas. Se pensar uma outra organização desses conteúdos.” (3x)</i>	
6	<i>“o ensino de Ciências e Biologia é uma parte [do currículo] que está ali, mas a gente tem outras questões maiores que vai permeando.”</i>	
7	[a disciplina] <i>“Currículo você enfia o dedo na ferida e mexe. Você vai estudar identidade, gênero, sexualidade”</i>	
8	<i>“A gente tem que pensar assim: o que seria fundamental para formar um professor de Biologia?” (3x)</i>	
9	<i>“Eu acho que a (Universidade) é muito conservadora com seus currículos”</i>	
10	<i>“Eu olho o currículo e entendo uma totalidade que você tem que saber para você ser um profissional... uma totalidade” (2x)</i>	
11	<i>“Depende do processo de formação do professor [...] vou trabalhar aquilo ali a partir de uma questão de tomada de consciência, de emancipação, [...] você pode encher de conteúdo, ele vai ser muito significativo para o aluno nesse processo. Agora se ele não tem essa clareza, [...] que centraliza uma racionalidade instrumental da coisa, então você deveria tirar é tudo, do meu ponto de vista, porque, na verdade, as pessoas vivem muito bem sem a Biologia e sem a Ciência, entendeu? Assim, da forma que é ensinada na escola.”</i>	
12	<i>“tem que se descobrir qual é o papel do que está [no currículo]. Por exemplo, qual é o sentido de você ficar estudando partes da célula e por o aluno para decorar isso? Não tem sentido para mim.”</i>	
13	<i>“está escrito bonitinho o nosso currículo, a nossa legislação é bonitinha, mas não sei, pode ser interpretado de várias formas e aí as pessoas deitam e rolam nesse processo, é assim que eu penso”</i>	
14	<i>“o currículo é esse espaço de reivindicações, as pessoas querem reivindicar o seu espaço, o seu direito de falar quem é o cidadão” (2x)</i>	
15	<i>“A nossa redação na LDB e de parte do nosso currículo é muito neutra” (3x)</i>	
16	<i>“Eu ouvi um discurso assim: ‘Esses alunos não têm maturidade para fazer escolhas’, entendeu? Não sei se é bem isso”</i> [sobre mais liberdade aos estudantes para escolherem parte de seu currículo]	

	Pré-indicadores de P2	Indicador 6
1	“os alunos do curso eu tenho uma aproximação muito grande.” (8x)	Relações entre DF e licenciando(a)s
2	“eles sempre estão me convidando para atividades de acompanhamento”	
3	“minha sala vive cheia de alunos, daqui a pouco vai chegar alguns aí.”	
4	“Eu gosto de estabelecer esse diálogo bem aberto com eles, para justamente estar orientando [...] nesse processo de construção dessa identidade de ser professor.” (2x)	
5	“A maioria acaba ficando comigo muito tempo.” [da graduação até a PG]	
6	“Em sala de aula também tem uma relação muito bacana.”	
7	“Eu sou uma pessoa que considero que tenho autoridade com os alunos e essa autoridade é construída a partir dessa relação de proximidade com eles”	
8	“Eles me respeitam muito, muito, muito. Ao ponto de eu chamar a atenção e eles sentirem constrangidos por isso, pela confiança que foi estabelecida”	
9	“era um posicionamento que vai te chocando como professor.” [aluna evangélica se recusou a ver o filme]	
10	“Mas quando a pessoa se fecha ao diálogo e não quer nem discutir, que foi o caso da primeira aluna e dessa, aí é quando você fica desestabilizado.” (3x)	
11	“Na quinta-feira, todo o dia eu ficava com o pescoço todo duro, de tão estressado.” [após a aula com aluna reacionária]	
12	“Para isso, precisa de um bom relacionamento entre eu e eles.” (2x)	

	Pré-indicadores de P2	Indicador 7
1	“Ao ponto da gente ter professor do meu próprio departamento que fala por aí que o que eu faço não é pesquisa, que o meu trabalho é um trabalho de ‘mimimi’.” (3x)	Relação entre colegas de trabalho
2	“E aí, quando vem esses fatos à tona [feminicídio de aluna da Universidade] é que as pessoas enxergam a dimensão do que é, da importância disso, dessa discussão.”	
3	“‘Ai, a gente nunca discute essas coisas aqui, nunca tem nada disso aqui.’ Daí a gente fala: ‘tem sim’. O problema que isso é silenciado, ninguém quer participar.”	
4	“Quem me incentiva são os meus alunos ou alguns dos meus colegas de trabalho, porque outros também...”	

Pré-indicadores de P2		Indicador 8
1	<i>“A questão da identidade da formação da parte pedagógica eu acho que a gente conseguiu fazer uma discussão muito boa aqui”</i>	Sobre a formação de futuro(a)s professor(a)s de Biologia
2	<i>[a formação] “ainda está muito centrada numa racionalidade instrumental de pensar os conteúdos para passar no vestibular e sem essa consciência”</i>	
3	<i>“a gente conseguiu incluir agora diversidade sexual, de gênero, educação para as relações étnico-raciais, a gente tem disciplinas de currículo, então eles saem com uma visão muito boa”</i>	
4	<i>“deixar só a carga da Biologia, [...] é pedagogia bancária.”</i>	
5	<i>“E aí depois você vê que eles vão construindo toda essa questão mais política, o posicionamento político do que é ser professor.”</i>	
6	<i>“falta no processo de formação, no meu ponto de vista, o amadurecimento sobre essas discussões, que é justamente a radicalidade das teorias pedagógicas.” (3x)</i>	
7	<i>“Eu cobro posicionamento político ideológico deles em relação à prática deles, ao que eles pensam e ao que eles acreditam.”</i>	
8	<i>“eu cobro muito a postura ética, uma postura profissional” (2x)</i>	
9	<i>“Eu primo muito por uma questão de cunho teórico” (5x)</i>	
10	<i>“eu gosto de dar esse choque em alguns episódios [...] que representam muito do que a gente vive hoje na educação” (2x)</i>	
11	<i>“a partir do momento que eu formo pessoas que são sensíveis ao mundo, ao outro, eu acredito que eu estou formando excelentes professores.” (2x)</i>	
12	<i>“eu sinto que eu estou fazendo diferença nessa perspectiva de torná-los mais humanos.”</i>	
13	<i>“é uma pessoa dessa [aluna reacionária] que, do meu ponto de vista, é um pouco perigosa, [...] com um diploma que vai estar legitimando ela com seus discursos conservadores”</i>	
14	<i>“Pena que grande parte dos meus alunos não vão para a escola [pública básica] e acabam se inserindo na pós-graduação e tudo. E quem acaba indo para a escola por conta da precarização da própria escola acaba sendo aquelas pessoas que fizeram um curso muito precário”</i>	

Pré-indicadores de P2		Indicador 9
1	<i>“Pensar disciplinas específicas mais voltadas para o licenciado, não como aproveitando coisas do bacharel.”</i>	Tensão entre licenciatura e bacharelado
2	<i>“O aluno da Biologia é o menino que quer ser biólogo. Menino, menina, quer ser biólogo. Poucos entram querendo ser professores”</i>	
3	<i>“‘Ah. Porque se eu não conseguir trabalhar como biólogo eu posso dar umas aulinhas.’ Esse é o discurso comum.” [fala de estudantes]</i>	
4	<i>“nasce com uma concepção de formar o biólogo, mesmo sendo um curso de licenciatura, porque só era licenciatura.”</i>	
5	<i>“faziam o TCC, coisas que hoje a gente chama do bacharelado, e eles falavam o tempo todo que eles não queriam ser professores, não queriam ter essa profissão, porque era um curso de bacharelado disfarçado em licenciatura” [no início de P2, antes da reestruturação]</i>	

6	<i>“Aí com a reestruturação tiveram que entrar as disciplinas pedagógicas efetivas e com isso o curso foi mudando a sua identidade”</i>	
Pré-indicadores de P2		Indicador 10
1	<i>“educação é uma prática social” (4x)</i>	Educação como processo e prática social
2	<i>“educação é esse processo de constituição do ser humano no mundo, que deveria ser o que ele é a partir da sua identidade, a partir da sua cultura”</i>	
3	<i>“entendo que a educação é esse processo de você vir a ser e a partir daí você pensa que esse processo se constitui e têm várias finalidades”</i>	
4	<i>“De você afirmar que a gente defende esse tipo de educação, a gente também está indo contra alguns grupos, eu não sei, eu penso muito sobre isso” (2x)</i>	
5	<i>“A gente neutraliza e no fundo a gente está afirmando outros grupos” [a não afirmação de um posicionamento]</i>	
6	<i>“se a gente tivesse um processo de educação que trabalhasse em cima de uma perspectiva intercultural, uma perspectiva de emancipar o sujeito dessa consciência, talvez a gente pudesse avançar nesse processo de sociedade, da pessoa se protagonizar no mundo dela”</i>	

Pré-indicadores de P2		Indicador 11
1	<i>“o papel da escola é transformar a sociedade em uma sociedade mais justa, mais igualitária”</i>	Papel da escola e do professor na educação básica
2	<i>[na escola] “reuniões pedagógicas elas se tornam reuniões administrativas que passam o que a secretaria falou que tem que ser feito no trabalho. Então não é uma coisa que realmente é trabalho coletivo, de discussão que faz parte do processo de construção de uma escola mais democrática, mas justamente a secretaria vai interferindo nesse processo para formar para a cidadania e formar para o trabalho.”</i>	
3	<i>“Eu penso que a escola, ela vai cumprir esse papel de formar a sociedade que justamente está instituído que deva ser” (5x)</i>	
4	<i>“a função da escola é formar cidadão conforme está na LDB, cidadãos voltados ao mundo do trabalho, pensando a concepção de trabalho e não mercado de trabalho, mas o trabalho como condição humana”</i>	
5	<i>“A gente forma para um outro tipo de sociedade, uma sociedade em prol do mercado de trabalho”</i>	
6	<i>“refletir não meramente o professor de Biologia, que vai dar aula de Biologia, mas o cara que está ali na escola, tem um projeto político pedagógico [...] Que tem que participar de discussões sobre a questão política e ética”</i>	
7	<i>“eles vão pensando o ensino de Ciências, o ensino de Biologia, nesse sentido, buscando nessa formação, nesse contexto.” [de valorização do professor e da escola pública]</i>	
8	<i>“Nesse contexto de pensar a valorização do professor, a valorização da escola pública” (2x)</i>	
9	<i>“Mas pessoas que estão na sala de aula com um olhar para todo o processo, tanto micro que é da sala de aula, quanto macro, que é das políticas públicas” (2x)</i>	

10	<i>“querem vivenciar esse espaço da escola pública e tal, e não olham com bons olhos a escola particular.”</i> [aluno(a)s de P2]	
11	<i>“Eles não gostam muito de escola particular, mas assim, quando você fala em sobrevivência, né?”</i> [aluno(a)s de P2]	
Pré-indicadores de P2		Indicador 12
1	<i>“Eu vou logo falando eu dou prova, mas eu trabalho muito na perspectiva formativa.”</i>	Processos avaliativos e formativos
2	<i>“nas minhas aulas eu tento criar um espaço na sala em que os alunos se sintam parte desse processo mesmo.”</i>	
3	<i>“eu vejo como processual e contínua e negociável com eles.”</i> [a avaliação]	
4	<i>“quando ela tem algumas coisas que eu precisaria olhar, eu dou essa prova [...] é uma forma também de eu verificar.”</i>	
5	<i>“eu não trabalho a prova com uma nota com peso muito grande na disciplina.”</i>	
6	<i>“eu aplico [a prova], quando eu aplico, eu corrijo; quando eu corrijo, eu corrijo com eles em sala.”</i>	
7	<i>“aí eu faço todo um discurso, [...] é como a prova pode ter justamente esse processo formativo.”</i>	
8	<i>“não tem sentido eu tirar uma fotografia e dar a nota para vocês”</i> [justificativa para a discussão da prova com alunos]	
9	<i>“As provas são só retratos que tiram e às vezes nem deixam eles olharem.”</i> [cultura de avaliação predominante no curso]	
10	<i>“eu vejo a avaliação como parte do processo pedagógico, não só como momentos estanques”</i>	
11	<i>“por ser um curso de licenciatura é uma forma de eles aprenderem a lidar com toda essa gestão do espaço”</i> [seminários]	

Pré-indicadores de P2		Indicador 13
1	<i>“uma das críticas que eu tinha à minha formação era que o discurso do pedagogo, às vezes, era um discurso muito construído.”</i>	Reflexões e reflexos da formação inicial
2	<i>“Mas aí você vai à radicalidade da coisa e você não sabe exatamente o que estão falando ou que estão defendendo.”</i> [sobre os discursos prontos]	
3	<i>“‘Eu estou aqui, Deus me livre dar aula.’ Acabaram indo para sala de aula, fizeram concurso para os anos iniciais.”</i> [colegas de P2 que cursavam Pedagogia para fazer concurso, não para ser docente]	
4	<i>“os que geralmente tinham envolvimento e participavam e acabaram indo para pós-graduação, pelo menos hoje estão em Universidades trabalhando. É o que eu penso dos meus alunos”</i>	

APÊNDICE E – Quadros para apresentação de pré-indicadores e indicadores construídos de P3

- Quantidade total de pré-indicadores encontrados: 156.
- Quantidade total de indicadores construídos: 13.

Pré-indicadores de P3		Indicador 1
1	<i>“Então a gente teria que tirar a crítica ao currículo paulista pra poder ressubmeter o projeto [na escola estadual da cidade] e ele ser aceito.”</i>	Currículos
2	<i>“Acho também que a gente tem uma dificuldade na universidade de eleger prioridade”</i>	
3	<i>“É uma briga de foice dentro da universidade pra montar currículo. Cada um defendendo a sua área.”</i>	
4	<i>“o currículo está tão engessado, tão engessado [nas escolas estaduais] que a gente não consegue mais aulas para poder trabalhar com as crianças dentro da grade convencional”</i>	
5	<i>“eu olho para o currículo, para o volume de conteúdos e como isso não vem acontecendo nas escolas, eu fico pensando o que é que move quem planeja essa política curricular no Estado de São Paulo”</i>	

Pré-indicadores de P3		Indicador 2
1	<i>“O dia inteiro tem aula [nas escolas de tempo integral]. Eles colocam nomes de projetos, oficinas, mas viraram aulas! Então a gente também não consegue entrar na escola! ”</i>	Relação Universidade/escola
2	<i>“eles têm um olhar extremamente conteudista, porque a gente tem que dar o livro, porque, ou a gente entra pra fazer o que eles já estão fazendo com o livro didático ou não dá.” [em escolas do município]</i>	
3	<i>“Mas olha que coisa curiosa: o município de (cidade) vai pagar só por uma palestra do (palestrante), 40 mil reais. [...] considerando o poder executivo no campo da educação, está extremamente difícil fazer essas parceiras. Está extremamente difícil! ” [P3 alega nunca ter ajuda financeira ou de material para projetos em parcerias]</i>	
4	<i>“O poder executivo está completamente fechado para a universidade em alguns lugares” (2x) [refere-se às escolas municipais e estaduais]</i>	

Pré-indicadores de P3		Indicador 3
1	<i>“Então eu acho que a gente acabou achando uma dinâmica entre nós três assim”</i>	Relação com outras DF da licenciatura
2	<i>“a gente sempre que pode a gente conversa” (5x)</i>	
3	<i>“a gente tem aqui, apesar das diferenças, uma relação muito privilegiada, num grupo pequeno, mas num grupo de muita troca.” (2x)</i>	
4	<i>“a gente é bem alinhada”</i>	

Pré-indicadores de P3		Indicador 4
1	<i>“a educação é uma relação para mim dialógica: a entrada no mundo social numa série de valores... E o confronto desses valores quando você está nos espaços institucionais.” [escola, a universidade]</i>	Educação como processo social
2	<i>“São diversos espaços, diversos processos, diversas vivências que te educam e te formam.” (2x)</i>	
3	<i>“Eu defino educação como processo, [...] Eu estou pensando educação desde pequeno”</i>	
4	<i>“o processo educativo me instrumentaliza pra tentar melhorar a vida de todos nós.”</i>	
5	<i>[educação é] “fundamentalmente, o espaço para a gente tentar promover a igualdade, ou pelo menos a diminuição das desigualdades e das injustiças”</i>	

Pré-indicadores de P3		Indicador 5
1	<i>“Eu sempre vi desde a pós-graduação a universidade pública tentando atender o interesse público.”</i>	Função da Universidade
2	<i>“Vamos utilizar o que a gente aprende na universidade para ler o mundo. ” (4x)</i>	
3	<i>“Mas eu me preocupo demais, [...] as pessoas simplesmente passaram anos e passam anos aqui dentro sem trabalhar para o público!”</i>	
4	<i>“eu estou num campus totalmente fechado para a comunidade, a gente tem que sair!”</i>	
5	<i>“a gente está sempre nas escolas porque eu acho que essa é a função.”</i>	
6	<i>“Mas não é a universidade que a gente tem!” [sobre a função da universidade pública]</i>	
7	<i>“manter o tripé [da universidade] e não [...] ter docentes mais voltados pra graduação, mais voltados pra pesquisa, mais voltados pra extensão.”</i>	
8	<i>“uma grande função da universidade, é contribuir para o desenvolvimento social e diminuição das desigualdades sociais.” (2x)</i>	
9	<i>“a formação de profissionais altamente especializados, com uma possibilidade de leitura de mundo e intervenção na realidade social”</i>	
10	<i>“ter uma parceria com o poder público pra levar a pesquisa [...] pra contribuir para o desenvolvimento local”</i>	
11	<i>“Quando eu venho para cá fica muito forte a função da universidade como apoiar o desenvolvimento da iniciativa privada. ” (3x)</i>	
12	<i>[função da universidade] “Não para o enriquecimento de determinados setores da iniciativa privada”</i>	
13	<i>“eu acho que a gente [enquanto universidade pública] não vem cumprindo a nossa função” (2x)</i>	
14	<i>“Como o médico estuda para olhar o doente e saber como tratar, a gente precisa usar essa teoria para fazer uma leitura e pensar em intervenções nas escolas. ”</i>	

Pré-indicadores de P3		Indicador 6
1	<i>“eu acho que a preparação para viver no mundo, a preparação para ter uma leitura crítica do mundo”</i>	Função da escola
2	<i>“a leitura de mundo, o mundo do trabalho, entendendo trabalho não servir de mão obra pra alguém, mas pensar na própria sobrevivência, como produzir a própria vida; e esse viver, esse respeito à diversidade, esse questionamento dos valores familiares”</i>	
3	<i>“Eu falo na leitura crítica do mundo, no aprender a viver na diversidade, e para mim isso tem a ver com umas das críticas que eu faço ao movimento da desescolarização, que está aumentando no Brasil”</i>	
4	<i>“eu acho que a gente vem tratando a escola básica como uma bolha.”</i>	
5	<i>“Que parece que virou preparação para universidade</i>	
6	<i>“A escola pública eu acho que [...] vem perdendo essa identidade”</i>	
7	<i>“Então como é que a gente faz, para fazer toda essa transformação de consciência, nessas condições que a gente tem? Não faz”</i>	
8	<i>“com essa escola que a gente tem a gente não consegue cumprir a função da escola básica, de fato”</i>	
9	<i>“esse momento aí eu acho que a escola cumpriu a função quando forma o aluno capaz de enfrentar o sistema em prol da qualidade da educação, da manutenção dos seus direitos” [2015: ocupação das escolas paulistas contra a reorganização do governo de Geraldo Alkmin]</i>	
10	<i>“a escola vem cumprindo a função em determinados momentos, mas eu vejo mais uma perda da função.”</i>	
11	<i>“a escola que a gente quer é uma escola que a educação trabalhe, realmente, essa abertura do olhar do indivíduo para o mundo” (2x)</i>	
12	<i>“a escola tem ficado sobrecarregada porque os espaços de fato, de multiplicidade, de enriquecimento, eles estão, eles estão desaparecendo”</i>	
13	<i>“Eu acho que a escola é o espaço especial para o desenvolvimento da crítica. ” (2x)</i>	
14	<i>“a necessidade de uma relação de continuidade entre a escola e comunidade. Que as questões, não necessariamente os problemas, questões da comunidade façam parte da escola e a escola faça parte da comunidade.” [relação entre a escola e a sociedade]</i>	
15	<i>“a gente tem tido uma relação da escola pública como de uma instituição privada, que não tem relação com a comunidade. Quando na verdade tinha que ter.”</i>	
16	<i>“a escola ensinou de um jeito pra mim, que é totalmente equivocado. Você assistir aula e se matar para a prova.”</i>	
17	<i>“É fundamental esse [papel do professor da escola], para ensinar a lidar com todos esses instrumentos da cultura”</i>	
18	<i>“Um professor que vai para além do ensino dos conteúdos, mas que possa, enfim, entender o seu papel, entender o papel da escola, entender os fenômenos sociais, se posicionar. ” (2x)</i>	

Pré-indicadores de P3		Indicador 7
1	<i>“eu queria vocês na escola pública, mas assim, eu não vou ser demagoga aqui, de falar da escola pública sendo que muitos já saíram”</i>	Relação com licenciando(a)s
2	<i>“eu quero vocês bons professores, porque todas as crianças merecem um trabalho de qualidade”</i>	
3	<i>“eles saem muito crus. Então isso começou a me dar uma angústia muito grande.”</i>	
4	<i>“a gente tem hoje eu acho, uns seis, sete alunos nossos fazendo pedagogia. E eles vem me contar”</i> [P3 é pedagoga]	
5	<i>“a minha preocupação é aumentar o repertório deles para que eles possam sair do curso sabendo onde buscar.”</i> (3x)	
6	<i>“Eu gosto muito da turma, das turmas. Eles te dão escuta, entendeu, você consegue trocar.”</i> (2x)	
7	<i>“eu nunca chamo a atenção de um aluno no coletivo. O que vai para todos é o que é para todos ouvirem mesmo”</i> (2x)	
8	<i>“a gente tem um convívio com os alunos também, que é muito mais intenso do que os outros professores”</i>	
9	<i>“ ‘você foi à minha aula? Para você falar um negócio desse? ’ Eu falo!”</i> (2x)	
10	<i>“E se aproxima em que sentido. Eu sinto que eles ficam mais soltos pra poder falar o que pensam.”</i> [no debate na 2ª parte da aula]	
11	<i>“aí eu falei bom, tem um contexto também. Ela fala de um lugar, né?”</i> (2x)	
12	<i>“foi a situação mais tensa que eu vivi”</i> (4x)	
13	<i>“Na sala de aula é muito tranquilo. ”</i>	
14	<i>“E isso acaba impactando na relação fora, porque eu tenho muito aluno que me procura”</i>	
15	<i>“porque você é sincera”</i> [argumento para conversarem com P3 sobre questões pessoais]	
16	<i>“cada semestre aparecem dois, três, nessa situação.”</i> [Para conversar sobre a vida]	
17	<i>“E aí eu fiquei bastante tocada”</i> (2x)	
18	<i>“a única que veio um pouco mais agressiva com todo mundo que faz um olhar mais progressista.”</i>	

Pré-indicadores de P3		Indicador 8
1	<i>“eu estou com o pé nas duas canoas. Com a educação ambiental aqui. E tentando responder as demandas da pós-graduação.” (2x)</i>	Condições de trabalho
2	<i>“tem sido bastante prazeroso, por exemplo, no caso das tendências pedagógicas [da pós-graduação] e da disciplina fundamentos históricos e filosóficos, eu retomar e ter um tempo de estudo”</i>	
3	<i>“com essa falta de contratação de professores, a gente vem assumindo cada vez mais funções.” (3x)</i>	
4	<i>“O prazo é pra amanhã eu estou terminando hoje.”</i>	
5	<i>“um dia [do feriado] eu acho que eu consegui não trabalhar, o resto todo eu fiz alguma coisa” [em função do volume de trabalho]</i>	
6	<i>“Me dá um trabalho surreal” (2x)</i>	
7	<i>“mas esse semestre eu estou com uma monitora, uma aluna ótima que eu tenho, superorganizada, está me ajudando bastante”</i>	
8	<i>“está cada dia mais difícil manter essa forma de trabalho de maior tempo de dedicação à graduação por conta da pesquisa.” (2x)</i>	
9	<i>“quando a gente se compara ao pessoal daqui, [...] tem toda uma realidade que faz com que a pesquisa fique assim, a gente sempre sentindo que está devendo”</i>	
10	<i>“A gente não sabe por quanto tempo a gente consegue manter essa relação com a graduação. ” (3x)</i>	
11	<i>“recado: ‘gente, vocês podem dar uma diminuída de sala de aula e trabalhar de outro jeito’.”</i>	
12	<i>“futuramente quem vai perder é a graduação, porque a gente não vai dar conta das demandas.”</i>	
13	<i>“a gente percebe quem consegue produzir mais rápido são as pessoas na prova de teste. Dá prova de teste, põe aluno para corrigir, um aluno de doutorado para corrigir. Dá só aula expositiva”</i>	
14	<i>“se a gente vai pensar na universidade como um todo hoje a gente começa a perder o sentido do próprio trabalho”</i>	
15	<i>“inicialmente isso pra mim era o melhor do mundo porque eu dava aula em instituições privadas que não davam nenhuma condição para você fazer isso”</i>	
16	<i>“a gente ainda tenta sobreviver a isso e fazer com que a nossa pesquisa alimente uma ou outra disciplina. (2x)</i>	
17	<i>“eu acho que a nossa qualidade de vida, consequentemente qualidade de trabalho vem diminuindo” (2x) [excesso de funções e disciplinas fora da área de pesquisa]</i>	
18	<i>“eu estou com, ao todo por ano, sete disciplinas.”</i>	
19	<i>“eu temo que ainda, assim num futuro breve, isso fique mais complicado porque a gente não vai ter a contratação que foi prometida numa reitoria passada.”</i>	
20	<i>“aqui na licenciatura a gente consegue, tem conseguido uns resultados bem positivos, por conta do tamanho das turmas e do tempo de contato.”</i>	

Pré-indicadores de P3		Indicador 9
1	<i>“Eu acho que ficou um curso extremamente conteudista.”</i> [licenciatura após a reestruturação]	Tensão bacharelado – núcleo comum – licenciatura
2	<i>“eles [docentes do núcleo comum] acham que volume de disciplina é qualidade de curso.”</i>	
3	<i>“Tem esse núcleo comum superinchado, ninguém fala de docência ali! Ninguém fala de escola, ninguém fala de ensino de!”</i> (6x)	
4	<i>“eles querem formar pesquisadores e gente para trabalhar nos laboratórios, isso eu não tenho dúvida.”</i> (4x)	
5	<i>“ninguém conseguiu ainda me convencer do contrário, que os cursos tinham que ser separados”</i>	
6	<i>“só aqui em (cidade) essa disciplina é fundamental? Ou ninguém mais sabe no mundo que essa disciplina é fundamental?”</i>	
7	<i>“não é privar o aluno [de conteúdo], é pensar num núcleo comum mais enxuto”</i>	

Pré-indicadores de P3		Indicador 10
1	<i>“eu acho que a contribuição, se ela realmente tem acontecido é muito mais nesse olhar problematizador”</i> (3x)	Papel como DF
2	<i>“eu acho que a formação é essa, de você brigar para ler, de você cobrar na sala.”</i> (3x)	
3	<i>“desenvolver um olhar mais – o Paulo Freire usava amoroso – mais assim, um senso de justiça maior”</i> (2x)	
4	<i>“eu falo que a relação é mais horizontal, mas eu não deixo de ocupar o meu lugar”</i> (2x)	
5	<i>“Eles já chegam aqui com seus conhecimentos e essa desconstrução não é fácil.”</i>	
6	<i>“eu entendo a minha atuação como atuação política”</i>	
7	<i>“Eu me entendo como mediadora desse processo de mudança de olhares sobre o mundo, [...] de contribuir para a descoberta e valorização da teoria, das pesquisas”</i>	
8	<i>“eu acho que a minha função é um pouco múltipla nesse sentido, a nossa função.”</i> (2x)	
9	<i>“eu não tenho como me isentar disso”</i> (3x)	
10	<i>“inseri a Declaração Universal dos Direitos Humanos na primeira aula.”</i> (2x)	
11	<i>“como pedagoga, [...] Algumas questões [específicas] sobre ensino de biologia e de ciências eu fico um pouco desconfortável de entrar”</i>	
12	<i>“Na dimensão do conteúdo, na dimensão das... Eu tenho um pouco de receio de falar, mas das competências de escrita, competência leitora.”</i> [respondendo à pergunta sobre sua função como DF]	
13	<i>“Eu tenho que manter como foco a possibilidade de transformação dos meus alunos.”</i> (6x)	
14	<i>“Meu papel é, [...] Eu consegui com 10, melhorar a visão de mundo deles, ampliar um pouco mais, não reproduzir estereótipo, não reproduzir o senso comum presente na escola; eu consegui.”</i>	
15	<i>“eles já vêm com um repertório tão restrito, que a gente precisa ampliar pra depois eles pensarem na sala de aula”</i> (2x)	
16	<i>“tem vários professores do núcleo comum que dão aula com slides e dão os slides, e não dão os livros.”</i>	

17	<i>“ ‘Ah! Porque eu tenho tantas bolsas, porque eu tenho tantas vagas, eu quero ter aluno’, mas falar assim: ‘olha, você pode seguir a carreira acadêmica, para sua formação vai ser excelente, mas as possibilidades são essas’. Essa conversa franca também não existe.”</i>	
18	<i>“eu tenho um pouco de dificuldade de pensar nas especializações”</i> (2x)	
19	<i>“você tem acesso a muita coisa, mas vocês não sabem fazer triagem.”</i> [o(a)s licenciando(a)s]	

Pré-indicadores de P3		Indicador 11
1	<i>“é uma forma de tentar obrigar.”</i> (2x)	Prática pedagógica
2	<i>“às vezes eu chego na sala de aula e dou uma folha separada. Às vezes eles até levam um susto.”</i> [avaliação surpresa]	
3	<i>“se eu precisar para cada atividade avisar para vocês estudarem, quer dizer que a aula não está funcionando.”</i> (2x)	
4	<i>“Eu sorteio, para não ter cada um estudar a sua parte”</i> [seminário]	
5	<i>“E pensar, como que é trabalhar nesses espaços? Então, o tempo todo eu tento atravessar as aulas com isso.”</i> [escolas pública e privada]	
6	<i>“além dos clássicos, mas eu trago muito para aula, a pesquisa mais atualizada”</i> (3x)	
7	<i>“Eu também bato muito o pé para ler sempre os clássicos. [...] ouvir alguém falando de algum autor. Vá ler o autor!”</i>	
8	<i>“eu acho que isso é formativo. Desconfie do que você está lendo.”</i>	
9	<i>“priorizo muito a leitura”</i> (2x)	
10	<i>“Então a aula, ela não foge muito de um padrão não”</i>	
11	<i>“vocês vão ler os textos. [...] você não vai pegar esse atalho”</i>	
12	<i>“uma das minhas preocupações com eles é não ter uma visão instrumental de ciências e biologia”</i> (2x)	
13	<i>“eu tento trabalhar muito mais esse olhar para o jovem, para o aluno, para o contexto, para a escola”</i> (2x)	
14	<i>“essas questões que eu tento trazer são aquelas que quando a gente vai aos Estágios e ouve os professores, a gente acha que falta na formação deles.”</i> [sobre relações desenvolvidas dentro da escola, não focadas na sala de aula]	
15	<i>Então a gente traz pra sala de aula para problematizar, para conversar sobre isso, que olhar é esse?”</i>	
16	<i>“Olha, eu não sei se eu mudaria muito se eu estivesse num curso de química”</i>	
17	<i>“porque no meu primeiro dia de aula eu explico porque que eu quero aquilo.”</i>	
18	<i>“eu prefiro fazer um trabalho mais sistemático, mais contínuo, com 10 crianças que estão ali num orfanato e que não tem possibilidade de ser adotada, entendeu?”</i>	
19	<i>“aqui é o espaço do erro”</i>	
20	<i>“não é descobrir lá na prova o que eu não entendi.”</i>	

Pré-indicadores de P3		Indicador 12
1	“o domínio sobre a teoria da evolução e a teoria da evolução como eixo para ensinar todos os conteúdos de Ciências e Biologia” (4x)	O papel do conteúdo
2	“principalmente hoje com as ameaças que a gente tem sobre entrada de criacionismo” [Justifica evolução como conteúdo fundamental]	
3	“essa integração desses diferentes conteúdos de ensino que eu não vejo, e que eu acho que seria fundamental.” (2x)	
4	“parasitologia, que é um negócio que pode ser extremamente estéril, no sentido de ensinar os nomes e... E ele não conseguir dar uma concretude no cotidiano nosso. ”	
5	“eu não sei nem se isso seria um conteúdo exato, mas é porque eu acho que eles aprendem de forma tão desconexa.” [justifica o ensino do outro “conteúdo”]	
6	“os alunos falam de uma aula de solos. E aí a demonstração [...] eles não colocam nem a mão no solo!”	
7	“eu acho que conteúdo não é só o conhecimento que está escrito, também é a vivência, a experiência, a prática”	
8	“concordo com o olhar que pensa o conteúdo como <u>factual</u> , <u>conceitual</u> , <u>atitudinal</u> e <u>procedimental</u> .” [P3 enfatizou as palavras grifadas]	
9	“E aí eu fico pensando qual é o papel do conteúdo?”	
10	“e esse olhar para um conteúdo mais vivo, [...] mas como deixar esse conteúdo mais concreto.”	
11	“eu vejo o quanto os nossos cursos são deficitários, no que tange a pensar as políticas públicas [...] no geral, para dar formação.”	
12	“porque [política pública] é um conteúdo que faz a gente entender todo o funcionamento social, do executivo”	
13	“entender que muitas vezes o fracasso do aluno na escola, ele não está relacionado a só uma falta de motivação do aluno ou apoio da família, mas todo um contexto da ausência de política pública, de produção de miséria que está presente ali.”	
14	“quanto mais a gente conhecer como se avalia política pública a gente pode passar para os alunos, por exemplo, onde estão os pontos nevrálgicos que algumas ações governamentais que a gente não vê a coisa rendendo fruto”	
15	“acho que os docentes precisam entender inclusive como as políticas públicas estão presentes ou não na própria disciplina”	
16	“ainda mais agora com a reforma do ensino médio a gente tem o impacto de uma política implantada que vai resvalar na sala de aula. Então esse olhar eu não sei o quanto a gente consegue dar nas disciplinas, entendeu?”	

Pré-indicadores de P3		Indicador 13
1	<i>“o mundo do trabalho exige que a gente trabalhe com outras pessoas. Então, eu acho que aqui é um espaço [para esse aprendizado].”</i>	Formação para mercado de trabalho
2	<i>“Em todas as disciplinas!” [P3 conversa sobre o mercado de trabalho]</i>	
3	<i>“a gente tem dado uma formação totalmente desarticulada com as possibilidades, inclusive, de trabalho.” (2x)</i>	
4	<i>“eu não sou contrária a pensar numa formação do sujeito, para que ele sobreviva no mundo. Isso significa também dar uma preparação para o mundo do trabalho.” (2x)</i>	
5	<i>“eu vou dando essas possibilidades, mesmo porque só com diploma de licenciado em biologia hoje sua empregabilidade é menor.”</i>	
6	<i>“vejo muita gente criticar a formação para o mercado de trabalho, mas muita gente – funcionário público com salário garantido”</i>	
7	<i>“Eu estou pensando dentro do modelo [capitalista] que a gente tem.” (2x)</i>	

APÊNDICE F – Quadros para apresentação de pré-indicadores e indicadores de P4

- Quantidade total de pré-indicadores encontrados: 167.
- Quantidade total de indicadores construídos: 11.

Pré-indicadores		Indicador 1
1	foi uma consulta que, no fim, fui eu que acabei fazendo pra esclarecer [sobre o TCC da licenciatura ser na área educacional]	Tensão entre licenciatura, ensino e pesquisa na atuação docente
2	Porque aqui eles acham que educação é extensão.	
3	a gente tem que ficar, ir quebrando esses paradigmas [sobre vocação do campus em área de pesquisa em biologia aplicada]	
4	Claro que tem a ligação porque eu tô formando professores para essa rede, né? [relação entre disciplinas lecionadas na Licenciatura e área de pesquisa]	
5	a gente lida com essa questão de envolver os alunos [sobre o desinteresse para lecionar]	
6	nenhuma é relacionada ao Ensino de Ciências com a minha área de pesquisa, eu tenho que me preparar pra toda aula que eu dou! [sobre lecionar todas as noites da semana no semestre anterior]	
7	mas essas 3 contratações não foram pensando na questão educacional do curso de licenciatura. Elas foram feitas pensando nas demandas da pós-graduação	
8	Não é o ensino. É a pós-graduação. [a prioridade da universidade]	
9	Nós contratamos os docentes da licenciatura para a pós-graduação.	
10	porque educação não é área de pesquisa. Educação é extensão.	
11	do jeito como a universidade está hoje está muito, muito difícil [ensinar e pesquisar ao mesmo tempo]	
12	até um tempo atrás quando o docente era contratado ele ia dar disciplinas [...] que casavam com sua área de pesquisa.	
13	Então eu dou psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e nenhuma dessas é a minha área de pesquisa.	
14	a minha vida para. Por quê? Por que não é minha área de pesquisa!	
15	como profissional da educação, a gente se atualiza, mas não a respeito de tudo.	
16	Universidade supervalorizando o campo da pesquisa.	
17	tá muito difícil você ser bom pesquisador e ser bom professor na graduação por conta disso.	
18	impressão que eu vejo, ela é compartilhada, de que a graduação atrapalha as atividades do docente	
19	sentimento perpétuo de “ai que bom vai acabar o semestre, agora eu vou correr com as minhas coisas da pesquisa vou escrever meus artigos”.	
20	Não atualiza informação, mas ele tá cumprindo o que a universidade quer. Ele tá publicando, ele tem fator de impacto. [sobre docentes que priorizam a pesquisa]	
21	Mas eu quero fazer pesquisa (2x)	

Pré-indicadores		Indicador 2
1	tudo que tem de educação aqui eu acabo me envolvendo porque sou a única. Eu fico meio sobrecarregada	Condições materiais do trabalho docente e suas implicações
2	No começo eu tentei me envolver, mas eu não tenho mais fôlego pra fazer a parte pedagógica de tudo	
3	não sei se já me aconteceu de um aluno vir com a leitura feita pra dialogar.	
4	pago do meu bolso, quando eu quero que eles leiam uma coisa diferente eu xeroco tudo.	
5	eu acabo funcionando como um departamento.	
6	acabo tendo alunos com interesses diversificados e isso me atrasa um pouco	
7	não tenho também como parar tudo e estudar só aquela área de interesse deles	
8	vai chegar o momento que eu não vou dar mais conta de fazer isso... mas no momento eu ainda dou	
9	tudo que se relaciona com as questões educacionais aqui no campus eu tô direta ou indiretamente envolvida e sempre é 100% do meu interesse	
10	eu não gosto também de me sentir presa, falo que o cronograma é para ajudar não é para engessar o trabalho	
11	tem duas ou três vagas que nós já pedimos pra área de educação aqui, só que a situação da (universidade) é muito complicada. [problemas financeiros da universidade]	
12	atende só dois cursos, imaginar que nós vamos ter mais três contratações na área de educação... Acho que é bem complicado. [referindo-se tamanho do campus frente aos problemas da universidade]	
13	nós estamos fazendo três vezes mais [do que a obrigação contratual]	
14	a gente tá dando uma média de 20 créditos por semestre. Isso é muita coisa!	
15	Eu dou disciplina de políticas educacionais, didática, os estágios e projeto especiais em educação, não são disciplinas do meu concurso.	
16	eu acho que fica muito complicado (4x) [sobre as condições de trabalho na universidade]	
17	a pessoa esquece que tem feriado, pessoa esquece que tem férias, “ah eu vou aproveitar minhas férias para submeter um projeto FAPESP”	
18	não acho que nós ganhamos pra isso.	
19	eu acho muito complicado eu trancar a minha porta... Não atendo mais os meus alunos no Campus desse tamanho porque agora eu vou me dedicar única e exclusivamente a pesquisa.	
20	E esses são os que estão se dando melhor na universidade com certeza. [sobre docentes que priorizam pesquisa]	
21	as condições materiais que estão sendo dadas pra gente cumprir esse RDIDP tá muito complicado	
22	tendência de me delegarem tudo que é relacionado ao ensino	
23	no primeiro dia que foi declarada a greve, nós recebemos um comunicado da reitoria que ia ser cortado o nosso ponto. [condição de trabalho]	
24	“vamos deixar para P4 tudo que se relaciona com o ensino”	
25	na verdade eu não quero ficar sobrecarregada com todas as funções do ensino	

26	“olha, eu vou te avaliar no que você tá fazendo no ensino”, ele [departamento] tá de alguma forma direcionando a minha prática.
27	A gente entra [na universidade pública] porque a gente quer o ensino, a gente quer a pesquisa, a gente quer a extensão.
28	Você tinha que dar 8 créditos por semestre, você dá 20. E aí você se vira na pesquisa, você se vira na extensão. Faça gestão.
29	aumenta nossa carga de gestão e dificulta muito nas nossas relações interpessoais. [sobre a forma como o campus é estruturado]
30	nem sempre essa burocracia é uma burocracia vazia, porque ela tende a defender determinados interesses.
31	[...] como que fica a relação interpessoal?! Extremamente comprometida. [conflito de interesses e burocracias]
32	o problema é acúmulo de função.
33	A minha condição de trabalho não justifica uma aula mal preparada que eu dê.
34	Enfim eu estou aqui e estou aceitando as regras do jogo, [...] ou então eu largo mão e vou fazer outra coisa.
35	Meus alunos não têm culpa dessas condições.
36	as disciplinas de educação geralmente elas são as mais prejudicadas [sobre a falta do hábito de leitura]

Pré-indicadores		Indicador 3
1	os alunos ficam aí fazendo maquete, construindo jogos didáticos...sabe?	Ação pedagógica de docentes formadore(a)s nas disciplinas
2	Sem nenhum aprofundamento, sem pensar questões básicas de faixa etária e nível de ensino	
3	didática é uma disciplina que eu gosto e os alunos gostam por incrível que pareça	
4	Vou estruturar minha disciplina de didática em cima disso! [sobre procedimentos questionados de disciplina de outro(a) docente]	
5	“Nossa! Nunca pensei que desenvolver um plano de aula era tão difícil...” [fala de estudantes em relação à diferença entre procedimento realizado entre outra disciplina e a de P4]	
6	Não é tão simples e nem tão intuitivo como vocês ficam fazendo aí no curso. Eu dedico bem a isso. [resposta de P4 sobre a diferença observada]	
7	eles ficam o tempo todo indo e vindo com esse material, porque eu corrijo isso semanalmente. [atividades de Didática]	
8	Todo ano eu me debato com a disciplina de Política tentando tornar ela um pouco mais ativa, mais interessante... mas sempre tenho dificuldades	
9	aí eu tento sempre conciliar uma coisa com a outra [disciplinas Didática e Psicologia]	
10	eu sempre penso na avaliação como uma forma de fazê-los estudar, fazê-los ler	
11	eu não espero muito isso deles não [ler o texto antes da aula]	
12	eu acabo utilizando as atividade de avaliação pra isso, pra eles fazerem essa leitura.	
13	Eu xeroco o texto, eu levo e eles leem em sala de aula...	
14	prefiro tentar resolver na sala de aula o que eu gostaria que eles estudassem	

15	pelo menos o básico eu consigo garantir	
16	as minhas provas não são fáceis	
17	as propostas de seminário não são fáceis	
18	Minhas provas não são fáceis. Então eles penam, estudam bastante	
19	do jeito que eu trabalho [didática], vai dar uma parte mais técnica de profissionalizar esse aluno	
20	são as aulas que eles falam, são as aulas que promovem mais reflexão. [estudantes em relação às disciplina de P4]	
21	outras disciplinas pedagógicas, elas não necessariamente estão sendo ministradas por alguém que tem essa leitura mais humana, mais social	
22	eles adoraram. [a forma como psicologia da educação foi dada]	
23	Porque eles realmente foram juntar as teorias psicológicas com as demandas da vida moderna	
24	eu ensino [...] outro papel que também é do professor de instruir, de manter as coisas funcionando bem, [...] saudável psicologicamente	
25	eles têm mim a professora da área de educação	
26	quero que os meus alunos estejam na minha aula pelo prazer de estar na minha aula	
27	Deu impressão... ah, eu sou uma professora condescendente... Não sou condescendente [em relação às avaliações, notas, justificando-se para a pesquisadora]	
28	entendo qual é o meu papel em sala de aula e entendo que o aluno também tem um papel a cumprir [em relação às avaliações, notas, justificando-se para a pesquisadora]	
29	a não ser que eu desse provinhas semanais. Mas isso eu não vou fazer. [sobre averiguar o estudo do(a)s estudantes]	
30	existem habilidades cognitivas muito específicas, muito próprias da área da biologia [sobre ensinar/aprender habilidades relacionadas ao ensino/aprendizagem de biologia]	
31	ideia dos jogos [de material reciclável], das maquetes, o que eu particularmente acho extremamente defasado	
32	eles [estudantes da educação básica] tem acesso à tecnologia, então eu não sei até que ponto esse tipo de estratégia, esses jogos, eu tenho vários preconceitos em relação a isso	
33	um grupo de adolescente aí, que infelizmente a maioria tá até perdido pro tráfico, você vai achar que ele vai ficar jogando joguinho de tabuleiro com você??	
34	eu também acho que existem metodologias ativas muito simples que podem fazer a diferença no desenvolvimento dessas habilidades [cognitivas relacionadas ao ensino/aprendizagem de biologia]	
35	tem possibilidades, só que ela passa dessa questão ingênua do joguinho, da maquete, que eu trago como um problema que está disseminado nesse curso [na disciplina de PCC]	
36	Prática integradora, prática é fazer jogo [de material reciclável].	
37	É porque eu falo que é oportunidade de eles aprenderem a conviver com a outra estética [sobre a exibição de filmes antigos na disciplina]	
38	tudo o que eu faço em minhas aulas ele é historicamente inserido.	

Pré-indicadores		Indicador 4
1	Jamais serei uma professora de ficar tacando o terror no aluno	Relação docente formadora e estudantes
2	Jamais cobraria algo deles através do medo, não consigo	
3	não vou me apegar a nota, não vou usar isso como moeda	
4	sou uma professora muito querida	
5	eu sempre converso (2x)	
6	eu tô sempre muito aberta, eles vem aqui bate a hora que for, pede livro... [sobre a relação com o(a)s estudantes]	
7	já apresento um cronograma, mas eu procuro ser flexível	
8	o que me dá satisfação, [...] semestre passado na disciplina de psicologia, sexta à noite eu tinha 30, 35 alunos em sala de aula	
9	Eu não sou uma pessoa que faz chamada. Então eu sei que eles tão ali porque eles gostam da disciplina, porque eles querem aprender	
10	eu quero crer que eles vem pelo interesse mesmo na matéria	
11	“gente infelizmente vou ser obrigada a fazer chamada”, aí vou e faço.	

Pré-indicadores		Indicador 5
1	Eu não me preocupo tanto com a nota, na verdade, eu não tô preocupada com isso.	Função enquanto professora formadora
2	eu sou muito assídua, muito pontual com meu cronograma.	
3	Os alunos tem cada vez [mais] uma aderência maior com a área da educação e aí eu sinto que o meu papel é fomentar isso	
4	eu sinto que o meu papel nesse momento aqui é esse [incentivar aderência com a educação]	
5	minha função principal hoje é ajudá-los a fazer uma leitura mais crítica da realidade,	
6	prepará-los para serem críticos (2x)	
7	prepará-los para ter uma postura crítica inquiridora da realidade	
8	Eu acho que eu tenho uma função primordial de mostrar os caminhos pra esses alunos.	
9	minha função: pincelar dentro de toda essa infinidade de informações o que é mais importante (2x)	
10	Eu preciso privilegiar aquilo que está dentro do currículo, mas também mostrar para eles aquilo que ficou de fora	
11	a gente semeia, a gente planta a sementinha nessas disciplinas, sempre com muita humildade	

Pré-indicadores		Indicador 6
1	“Eu espero que vocês não estejam quando formados na lista, na fila de espera da diretoria de ensino pra pegar aula como eventual, porque isso tem sido atestado de fracasso.” [P4 ouviu docente da PG falar e às vezes repete para aluno(a)s]	Compromisso com a profissão docente
2	se você não pode se comprometer com seu curso, com a profissão que você escolheu, eu espero que você nunca vá procurar emprego como professor.	
3	Nem que essa seja sua última alternativa porque às vezes os alunos do bacharelado fazem isso	
4	E os alunos de licenciatura também, quer dizer, se você vai passar o curso praguejando contra a educação, espero que você nunca procure a educação.	
5	eu trabalho muito com eles essa questão do compromisso.	
6	Eu espero que vocês consigam ver o valor nessa profissão que vocês escolheram	
7	[espero] que vocês tenham o fôlego e a vontade de fazer diferente.	
8	parecer utópico, mas eu não acho que é. Eu acho que é compromisso...	
9	e tem muita gente fazendo isso. Muita gente fazendo isso	
10	Porque eu assumi o compromisso.	

Pré-indicadores		Indicador 7
1	Na medida em que ela [escola] é valorizada ou depauperada isso vai refletir num determinado projeto de sociedade.	Educação e sociedade
2	A Educação, ela é um processo de formação individual e coletivo. [...] um processo que você se forma, que você adquire conhecimento. Mas, também é um processo que você se forma enquanto sujeito.	
3	A educação eu acho que ela passa por esse processo de formação em contexto, [...] uma série de conhecimento, uma série de saberes que vão ser relevantes nesse processo.	
4	se a educação vai ter seus investimentos congelados por 20 anos. Isso também é um projeto.	
5	Se a educação é tão importante, porque que eles estão fazendo isso com a educação, né? Alunos, professores... Não!	
6	Existe um projeto. Ninguém tá fazendo isso ou aquilo com a educação.	
7	Essa é a educação que o projeto quer.	
8	eu tento trabalhar isso também com os alunos em sala de aula, pra que eles entendam que a educação é um processo formativo.	
9	cada teoria que eles veem comigo, cada teoria filosófica que embasa a educação ela vai ter um projeto de homem.	
10	Porque [a educação] é um projeto individual e um projeto coletivo, um projeto social	

Pré-indicadores		Indicador 8
1	Eu acho que ela [graduação] é a finalidade da universidade.	Finalidade da graduação
2	não quero pensar também que a finalidade última da graduação é fazer o indivíduo se inserir no mercado de trabalho.	
3	essa é a última fase da nossa formação acadêmica, todos deveriam ter acesso e que isso deve permitir a gente pensar, refletir sobre o mundo	
4	um processo de aculturação. [...] De adquirir essa outra forma de pensar, de adquirir outra forma de se posicionar no mundo frente às demandas sociais, políticas, econômicas.	

Pré-indicadores		Indicador 9
1	é um papel que foi culturalmente, socialmente, historicamente atribuído à escola. E não é de qualquer conhecimento. É do conhecimento científico.	Função da escola
2	se você precisa ensinar evolução, você tem que ensinar evolução, porque a escola é o local desse conhecimento e não de outro.	
3	a escola ela tem a função de transmitir esse conhecimento	

Pré-indicadores		Indicador 10
1	E pensar isso [as teorias] não só enquanto estruturas conceituais que eles podem e devem acessar, mas tb entender essas construções num determinado tempo histórico, social, político e econômico.	Ciência/produção de conhecimento/ desenvolvimento humano
2	eu realmente acho que a maneira como a gente se forma, forma a maneira [...] como a gente interpreta a realidade	
3	formas de interpretar o mundo através do desenvolvimento de determinadas habilidades cognitivas. [ao ensinar ciências e biologia]	
4	acredito que a linguagem que a gente adquire com os conhecimentos [...] eles determinam a qualidade da nossa forma de pensar.	
5	o acesso que nós temos ao conhecimento, a informação, que a nossa capacidade, através das leituras, de adquirir uma linguagem cada vez mais elaborada, que tudo isso vai influenciar na nossa forma de pensar e de ver a realidade	
6	O conhecimento quando eu o desenvolvo em mim eu entendo que ele também ajuda me desenvolver.	
7	os indivíduos a medida em que eles se apropriam desse conhecimento eles também tem que sofrer alguma transformação, essa transformação é uma transformação cognitiva	
8	deve possibilitar que esse sujeito que ele reflita que ele pense a sua própria realidade pra que ele possa inclusive modificar essa realidade	
9	é um conhecimento em contexto.	
10	As teorias são construções. A ciência é uma construção.	
11	O que nós fazemos... a gente tb tem essa possibilidade de manipular [a teoria e a ciência]	
12	entender também a ciência como uma produção social, histórico cultural que vai favorecer ou atender a interesses econômicos específicos.	

Pré-indicadores		Indicador 11
1	quando a escola fala da questão de drogas, essa é uma questão que eu procuro não envolver muitos alunos	O estágio supervisionado e a atuação docente
2	Aonde eu não tenho menor controle sobre isso... então assim pela questão da segurança deles mesmo	
3	Eu já tive problema lá na minha formação inicial. [relacionado com a abordagem tema drogas]	
4	eu já passei por situações complicadas. Eu busco evitar para os alunos [justificando a recusa do tema drogas]	
5	A gente tenta, insiste pra sempre fazer [o estágio] aqui em (cidade)	
6	Eu falo: “Ah, estamos aqui, a Universidade tá aqui, eu acho que é uma contrapartida interessante.” [o estágio]	
7	É maravilhoso mandar alunos pra lá. Mas assim, não é qualquer aluno.	
8	Até eles criarem o processo seletivo [na escola técnica integrada ao ensino médio]eu escolhia a dedo os dois alunos que iam pra lá.	
9	então eu fazia indicação a dedo. [para fazer estágio na escola técnica integrada ao ensino médio]	
10	Agora que eles têm o processo seletivo eu já fiquei mais tranquila. [para seleção de estagiários]	
11	mandar dois alunos que querem ir lá [só] para cumprir hora e a gente tem medo de fechar o campo.	