

Pelo empoderamento da licenciatura em ciências sociais

Resumo: O presente trabalho propõe-se um estudo sobre alguns aspectos da formação docente no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir de observações, percebi que temas que se aproximavam das realidades escolares e da formação de professores para essas realidades eram de grande importância para uma parcela dos alunos, mas essa demanda não era suprida, nem pelo currículo do curso e nem pela coordenação. Durante o processo acadêmico de formação docente, nos diferentes espaços da universidade, ouvi muitas narrativas sobre a formação docente. Essas narrativas enaltecem os conhecimentos científicos, não consideram os saberes da educação como conhecimentos científicos válidos no meio acadêmico. O objetivo deste trabalho é então pensar, mesmo que de forma preliminar, como o atravessamento de narrativas de desvalorização influenciam os alunos da licenciatura.

Abstract: *The present work proposes a study about teacher education in the course of Social Sciences of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). From observations, I realized that topics that approached school realities and teacher training for these realities were of great importance to a portion of the students, but this demand was not met, neither by the curriculum of the course nor by the coordination. During the academic process of teacher training, in the different spaces of the university, I heard many narratives about teacher education. These narratives emphasize scientific knowledge, do not consider the knowledge of education as valid scientific knowledge in the academic world. In this context, I approach the teacher education of the graduates in Social Sciences, and how this formation is crossed by discourses that delegitimize the teachers of the basic education. The purpose of this paper is to think, even if in a preliminary way, as the crossing of narratives of devaluation influence the undergraduate students.*

Introdução

Ao iniciar a escrita deste trabalho voltei-me para a releitura dos autores que me influenciaram durante o percurso acadêmico, que me fizeram crer na necessidade de pensar a própria formação docente. Entendo-me como agente desse processo de formação através de um ato reflexivo, que acredito dever pendurar-se por toda a carreira de professor.

Nas disciplinas vinculadas a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre as teorias de educação e currículo e formação docente que me fizeram refletir. Desde então, questões vinculadas à formação docente passaram a ser assunto recorrente nos meus trabalhos acadêmicos. Notando a resistência de alguns professores com essa temática, comecei a problematizar quais seriam as razões dessa resistência.

Nas minhas observações, percebi que temas que se aproximavam das realidades escolares (e da formação de professores para essas realidades) eram de grande importância para uma parcela dos alunos, mas essa demanda não era suprida, nem mesmo pelo currículo do curso. Mesmo sendo notado um tímido movimento para aproximar o curso de Ciências Sociais das questões da Licenciatura, esse movimento se dava em espaços de menor legitimidade na área acadêmica, como por exemplo a separação de trabalhos relacionados com a educação em um “Salão de Ensino” dos outros trabalhos que são, nesta lógica, considerados científicos. Assim separa-se a licenciatura e acaba reproduzindo-se a lógica da licenciatura ser um curso de menor prestígio acadêmico uma vez que não produziria conhecimentos científicos. Resquícios de uma universidade napoleônica como nos explicita Severino (2008, p.11):

“ausência de preocupação com a preparação para o exercício dessa função, o que se expressa pela ideia de que quem sabe, sabe automaticamente ensinar. Sob seu modelo napoleônico, a universidade não consolidou na cultura acadêmica uma preocupação com o preparo pedagógico do professor ou com a qualidade didática de seu trabalho.”

Nesse contexto, abordo a formação docente dos licenciandos em Ciências Sociais, e como essa formação é atravessada por discursos que deslegitimam os professores da educação básica. O objetivo deste trabalho é, então, pensar, mesmo que de forma preliminar, como o atravessamento de narrativas de desvalorização influenciam os alunos da licenciatura.

Um pouco sobre o objeto de análise e metodologia

Como estudante de Ciências Sociais, ao longo da graduação, tive inúmeros questionamentos, especialmente no campo da docência. Tais questionamentos me levaram ao interesse de estudar sobre como se daria à formação docente e, em especial, no curso de Ciências Sociais. Percebo a necessidade da articulação, num primeiro momento, entre o conhecimento ensinado nas disciplinas específicas do curso de Ciências Sociais com as vivências práticas de sala de aula e, em um segundo momento, com as disciplinas da Faculdade de Educação.

Durante o período de estágio, realizei anotações, no Caderno de Campo, das narrativas desses alunos de modo a saber de que forma eles percebiam sua formação. Tais apontamentos foram de fundamental importância para a escrita desse trabalho, pois reuni

Vanessa Porciúncula

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Contato:

vanessa.porciuncula@hotmail.com

Palavras-chaves:

Formação docente, Currículo, Professor reflexivo.

Keywords:

Teacher training, Curriculum, Reflective teacher.

minhas experiências às vivências nos debates junto aos meus colegas das disciplinas de estágio I e II.

Os materiais debatidos neste trabalho são resultado de minha experiência como aluna, durante minha estada nos semestres finais do curso nas disciplinas de estágios, com o intuito de perceber como se dá a formação de professores de Ciências Sociais, utilizando o Caderno de Campo como espaço de registro. Localizo-me metodologicamente na pesquisa etnográfica, onde o pesquisador é considerado o principal instrumento e por isso detém o privilégio de decidir quando e como coletar os dados, e sendo a observação participante a principal forma de coleta. Nas pesquisas etnográficas, os dados são coletados e analisados simultaneamente, visando obter respostas às questões que surgem na busca da compreensão do que está sendo analisado.

Desse modo, meu trabalho de pesquisa foi, concomitantemente, a minha estada no curso. Destaco as rodas de conversas sobre formação docente durante os estágios I e II, participações de mesas e eventos sobre o assunto, bem como o trabalho desenvolvido na monitoria da disciplina "Educação contemporânea: currículo, didática e planejamento". A partir da minha inserção nesse campo, tive a oportunidade de realizar observações diretas e dialogar com alguns colegas, de modo a identificar o aparecimento de discursos referentes ao entendimento de qual deveria ser o objetivo das disciplinas da Faculdade de Educação. Durante o percurso da graduação, pude perceber a existência de um discurso referente às disciplinas da Faculdade de Educação. Questionei-me, várias vezes, sobre como essas disciplinas afetavam a formação docente dos alunos da licenciatura.

A escolha pelos discursos dos alunos que estão em processo de formação docente surge da necessidade de refletir sobre a minha própria identidade enquanto docente também em formação, embora não seja o objeto do presente estudo. Especialmente, por notar pontos convergentes entre os discursos dos meus colegas e as questões que foram suscitadas no decorrer da minha formação.

Os registros de campo referem-se aos discursos de alunos que estão em uma etapa final do curso, onde seus olhares estão voltados para os problemas da licenciatura, da sua formação enquanto futuros docentes. Trata-se de colegas que me acompanham no curso e de trajetórias acadêmicas que me são muito familiares. Mesmo com essa proximidade, foi tomado um cuidado com o distanciamento necessário para a análise desses discursos. Sem a crença na neutralidade, faço pesquisa assumindo um lugar de pesquisador, de um observador participante, de um pesquisador de sua prática.

Durante o processo acadêmico de formação docente, nos diferentes espaços da universidade, ouvimos muitas narrativas sobre a formação docente. Essas narrativas enaltecem os conhecimentos científicos, não consideram os saberes da educação como conhecimentos científicos válidos no meio acadêmico. Daí surgiu a minha curiosidade pelo tema. Procurando uma metodologia que me ajudasse a entender um pouco desse processo, recorri aos modelos antropológicos de fazer pesquisa, encon-

trando na observação participante a ferramenta que mais se adéqua às minhas necessidades.

Segundo a antropologia, a observação participante nada mais é que a inserção do pesquisador no campo de análise. O pesquisador é aceito a participar dos eventos do grupo que está estudando, para melhor entender a lógica que move o grupo. Para Malinowski (1984), pai da observação participante e autor do clássico *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, observar e participar para entender se tornam melhores do que simplesmente perguntar. Na observação participante, as respostas vêm com o tempo. E, como acessório indispensável que auxilia na construção da pesquisa, temos o Caderno de Campo. Foi dessa forma que se constituiu meu material de análise.

A pesquisa de campo é um dos principais meios de pesquisas das sociedades. De acordo com Geertz (2002), entre os anos 1900 e 1964 houve um estabelecimento de uma nova forma de pesquisa de campo. No princípio, era feita através dos relatos e observações dos viajantes; agora, a pesquisa é pautada pelo intenso contato com as sociedades que se pretendem analisar, realizada por especialistas formados nas universidades. Assim, a observação participante torna-se um dos meios legítimos e concretizados através da escrita.

O método de observação participante baseado no convívio com o grupo analisado inclui métodos especiais de coletas e registro de dados. O pesquisador anota suas observações no Caderno de Campo, colhe depoimentos, faz entrevistas, podendo também efetuar registros visuais, conforme o interesse de sua pesquisa.

No Caderno de Campo devem-se anotar todos os detalhes observados no cotidiano, observar as regularidades dos eventos e o contexto no qual foram recolhidos os dados. As informações recolhidas irão constituir o material bruto, que, posteriormente, será analisado e interpretado. Essa escrita difere do registro meramente descritivo, pois está preocupada em apreender a lógica que estrutura o campo, onde os dados coletados aparecem densamente interligados (GEERTZ, 1978).

A opção por escrever sobre o campo no qual faço parte vem com a crença na necessidade de se tornar pesquisador da sua própria prática docente, que se faz cada vez mais necessária, como dizem os estudiosos no campo de formação de professores. Mais urgente ainda é pesarmos nisso durante a graduação, buscando, nesse sentido, refletir também sobre o processo de formação docente em si.

Um dos conceitos que nos ajudam a pensar sobre a necessidade da reflexão sobre a nossa prática é o de docência-pesquisa, como nos descreve Uberti:

"Docência-pesquisa, escrita aqui com hífen, não implica compreender docência e pesquisa como elementos que, mesmo que imbricados, sejam possíveis de oposição. Trata-se de propor um pensamento que crie um estilo – um modo de ser-docente – que produza uma conduta e, como tal, nunca igual a si mesma em qualquer instância, nunca uma forma modelo prevista pelas boas práticas,

nunca uma identidade a ser alcançada.”
(UBERTI, 2013, p.24)

Assim, a posição de docente pesquisador pressupõe essa articulação entre docência e pesquisa que pretende fugir do binarismo teoria e prática que visa alinhar uma concepção de docência-pesquisa como constituidora da prática pedagógica. Tal concepção coloca-se como indispensável na formação de docente e pressupõe a integração entre teoria e prática a qual possibilitaria a formação de um professor mais bem preparado para enfrentar o cotidiano escolar.

Ao voltar-me para o estudo, foi possível perceber que esta pesquisa envolvia muito mais que compreender quais conhecimentos são considerados válidos para a formação docente. Afinal, ela está relacionada com inúmeros fatores que, ao serem observados, direcionam o estudo sobre a formação. Foram criados dois eixos de análise sobre narrativas observadas, são eles: “A FACED não dá respostas?” e “O currículo oculto do IFCH.”

A FACED não dá respostas?

Nas minhas primeiras observações, percebo o afloramento de um discurso utilitarista do ensino, que extrapola o que deveria constituir a formação docente. Como podemos observar no trecho abaixo, há uma hipervalorização das disciplinas voltadas para a prática docente: *“eu acho que quanto mais prática a gente tiver, acho que melhor vai ser a nossa aula, digamos”*. Tal discurso está relacionado com a ânsia pela operacionalização, ânsia pelo caminho a seguir (PORCIUNCULA, 2015).

Considerando a perspectiva dos alunos sobre a Faculdade de Educação, destaca-se a expectativa quanto aos ensinamentos referentes ao campo da prática: *“a FACED está muito longe da prática, do conhecimento prático”*. Os alunos vêm à FACED querendo aprender o que fazer na prática, a planejar, a ter “domínio de turma”. Percebe-se aqui a necessidade de receitas de “como dar uma aula” (CORAZZA, 1996).

Esse questionamento surge, justamente, por parte daqueles alunos que, em algum momento de sua vida acadêmica ou fora dela, já tiveram contato com o espaço de sala de aula como professores. E por terem em maior ou menor grau essa experiência, anseiam por respostas objetivas, diferentemente daqueles alunos para quem tudo é novidade, tudo é descoberta. Tais alunos colocam sobre a Faculdade de Educação, e somente sobre ela, a responsabilidade das respostas procuradas, das receitas que são inexistentes.

Isso nos revela uma das concepções que circunscrevem o que se pensa sobre a FACED: o local da prática, da receita, de resposta. E não há outro caminho além da frustração para aqueles que buscam o método universal de ensinar. Ensino com rapidez e profundidade sem nenhum contratempo, esse é o sonho que se choca com a inexistência de respostas absolutas, capaz de dar conta de todas as questões que envolvem o ato educativo.

Outra narrativa que surge é a da falta de sinto-

nia entre as disciplinas da Educação com o momento curricular vivenciado pelos alunos da licenciatura em Ciências Sociais. Os alunos acreditam que as disciplinas estão localizadas em etapas equivocadas do curso, como se observa no comentário do aluno:

“só que acho que essas disciplinas, elas são propostas no início do curso, distante do estágio (estágio curricular é a etapa final do curso), então acredito, e conversando com outros colegas, que a gente não tem maturidade suficiente para entender os textos, porque quando a gente entra no curso querendo as disciplinas específicas, daí a gente começa a ter muitas disciplinas na FACED e no final do curso tem que lembrar todos os textos lidos.”¹

A partir disso, é preciso levar em conta a falta de diálogo curricular, mais especificamente, a falta de diálogo entre as disciplinas da FACED voltadas para alunos da licenciatura com as disciplinas específicas do curso. Ou seja, nota-se certo distanciamento entre os departamentos que oferecem e a COMGRAD (Comissão de Graduação) dos cursos. Lembrando que as COMGRADs são as responsáveis, juntamente com o NDE (Núcleo Docente Estruturante), pela organização curricular do curso. Observa-se também a falta de interlocução entre as próprias disciplinas, que se encerram em si mesmas, não conversando umas com as outras.

A falta de horas/aula de observações nas escolas também é uma das críticas ao currículo da licenciatura em Ciências Sociais, que estão resumidas nas disciplinas de estágio. Trata-se de mais uma expectativa, nutrida pelos licenciandos, não correspondidas pelas disciplinas da FACED, que se voltam para o lado teórico da Educação, pois não há como dar receitas. Isso pode estar deixando uma lacuna na formação docente. Com isso, os licenciandos acabam não estabelecendo uma ligação entre a teoria, estudadas nos textos, e a prática, nos estágios, tal como no modelo de formação conhecido de três mais um, onde a prática docente fica restrita ao último ano da formação, prática essa criticada por Pimenta (2005), um problema que é plenamente visualizado quando se olham as práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas.

É apontada, também, a necessidade de disciplinas de integração, as quais seriam responsáveis pela articulação entre as disciplinas específicas, disciplinas da educação e o conhecimento prático de sala de aula. A ausência dessas disciplinas torna os conteúdos vistos na Faculdade de Educação abstratos, longe da realidade.

“[...] As aulas (da FACED) não influenciam, pelo menos não de maneira direta, porque uma coisa é você ter o contexto educacional, formação docente é outra coisa, é você lecionar a partir de uma corrente de ensino da área de formação [...] como dar uma aula tem mais haver com cadeiras de integração que são inexistentes no curso de Ciências Sociais e bem poucas em outras licenciaturas.”²

1 Informação adquirida em discursos de alunos em sala de aula.

2 Informação adquirida em entrevista com alunos em estágio final obrigatório de curso.

3 Informação adquirida em entrevista com alunos em estágio final obrigatório de curso.

4 Informação adquirida através de discursos de professor em sala de aula.

5 Observamos as improvisações e as regularidades no sentido atribuído por Perrenoud et al (2001).

Essa reflexão sobre a ação é parte importante no processo de aprendizagem permanente que consiste na formação docente. Contudo, percebemos que essa reflexão sobre a prática de uma sala de aula não é vivida pelos futuros docentes durante o desenrolar do curso. Isso reforça o abismo entre teoria e prática. Os licenciandos ainda estão à procura de uma “didática magna, de um tratado da arte universal de ensinar tudo a todos” (CORAZZA, 1996), para se sentirem seguros e capazes de desenvolver um bom trabalho e terem o tão almejado “domínio de turma”. Muito por conta dos discursos pelos quais os licenciandos são “interpelados, que dizem como eles devem agir para serem mais verdadeiros e perfeitos em seu ofício” (GARCIA, 2005).

Quando um aluno afirma que “*para aprender a ser professor é preciso relacionar a teoria da universidade com a prática da escola*”³, entende-se que tais argumentações tendem a disseminar uma concepção de conhecimento, representada na tríade prática-teoria-prática, bastante influente no pensamento contemporâneo. A prática é valorizada como critério e esse movimento constitui a práxis, indispensável no processo de produção de conhecimento docente (UBERTI, 2013).

Pode-se afirmar que, quando se trata de estudar a formação docente, a inclusão de saberes provenientes das experiências dos docentes tornou-se uma demanda em uma realidade na qual o conhecimento prático do ensino embasa a constituição desse saber, considerando que esses saberes advindos da prática são produzidos a partir uma reflexão do ato pedagógico.

Tais discursos vêm a confirmar o distanciamento, não apenas físico, das disciplinas da Faculdade de Educação na formação dos licenciandos. É possível dizer que os discursos dos alunos trazem à tona experiências importantes em relação a essas disciplinas, que sinalizam para a necessidade de aproximar a universidade da escola, a teoria da prática no processo de formação de professores, contribuindo com a política atual de formação docente da Universidade.

O currículo oculto do IFCH

A partir da minha participação como uma observadora, percebi aspectos da formação docente para além dos currículos oficiais das licenciaturas, orientando meu olhar para a existência de um “currículo oculto” (APPLE, 1989). Foi a partir dessa perspectiva que busquei analisar os discursos dos alunos sobre o exercício da docência e da própria formação.

Pude perceber o quão próximos os alunos da licenciatura em Ciências Sociais estão do campo da pesquisa científica se comparada à prática docente. Tal fato interfere na própria formação docente, além de não observar a relação existente entre ambas. Ao longo do percurso acadêmico, são dadas pistas ao aluno acerca do melhor caminho a seguir, o caminho da produção do conhecimento, o caminho da pesquisa. Podemos notar essas pistas quando comparamos o número de bolsas oferecidas que estimulam a pesquisa com o número de bolsas que estimulam a docência diretamente no Ensino Básico.

Durante a graduação em Ciências Sociais, assim a licenciatura é percebida, como algo de menor importância em relação ao bacharelado e a docência vista como algo laborioso, ligado ao saber prático. Pensando sobre o tema, senti a forte presença de um território que é silenciado no currículo formal, a fala e os anseios dos alunos que cursam licenciatura.

Fazendo uma breve análise do currículo oficial do curso, ele nos mostra a forma improvisada como a docência ainda é tratada nas Ciências Sociais, no qual a prioridade é a formação de bacharéis. Nesse sentido, os discursos dos alunos nos revelam o quanto a licenciatura é desvalorizada e quanto se torna um território silenciado, pois os professores não levam em conta a existência de alunos da licenciatura nas suas aulas. Na hora dos seus planejamentos, a licenciatura não é problematizada no currículo em ação, embora se constitua numa presença real pelo público dos alunos da licenciatura, através das diferentes relações que estabelecem em sala de aula. Os docentes do curso afirmam: “*não tenho condições de avaliar um trabalho sobre a escola*”⁴. Esta é uma fala recorrente dos professores quando um aluno da licenciatura questiona sobre a possibilidade do tema do trabalho ser a escola ou temas relacionados à Educação. Entendo que tal fala, além de desfavorecer a área, desencoraja os alunos a seguirem suas reflexões sobre a escola e sua própria formação. Isso os leva, infelizmente, a pesquisarem sobre outros objetos, mais próximos do “conhecimento” de seus professores.

Santomé (1995) refere-se ao silêncio em relação às vozes que estão ausentes ou que são distorcidas na maioria dos currículos. Quero indicar aqui como território silenciado o espaço dos alunos da licenciatura, um silêncio que é imposto, mas que começa a ser questionado, que provoca conflitos e contestação. É um espaço silenciado, mas que se faz presente, que exige ser problematizado no currículo, como um conhecimento digno de ser problematizado e trabalhado. Em geral, como algo que está ausente no currículo formal e não é problematizado no currículo em ação.

Como exemplo desse território silenciado, podemos citar um fato ocorrido em uma disciplina específica, durante a apresentação de um seminário sobre um texto proposto, um grupo de alunos fez um plano de aula sobre o tema a apresentar. Tal fato pegou de surpresa o professor e a turma, pois não reconheciam esse formato, “plano de aula”, como sendo um formato válido de apresentação de conhecimento. Nesse sentido, atitudes rotineiras muitas vezes desinteressadas dos professores revelam valores e hierarquizações das relações que afetam a formação docente. Isso pode contribuir, inclusive, com abandono do curso de licenciatura, por falta de acolhimento das questões mais específicas da área.

Considero os procedimentos utilizados pelos professores cotidianamente como responsáveis pelas aprendizagens tácitas feitas pelos alunos. Destaco aqui, como exemplo dessas aprendizagens, a forma como a docência adquire visibilidade: como algo trabalhoso. As improvisações e procedimentos⁵ contidos nos planejamentos funcionam como currículo oculto. Neste currículo, as aprendizagens estão

ocultas, ou seja, não se vê o quanto a licenciatura é desvalorizada.

Os alunos da licenciatura acabam buscando a permanência na universidade a fim de dar continuidade aos estudos, retardando a formatura, ingressando no mestrado ou até mesmo buscando o reingresso de diplomado com ênfase no bacharelado. Entendo que isso é resultado de um currículo oculto, resultado das práticas educacionais e das hierarquias desenvolvidas nesses ambientes, que colocam a licenciatura como par binário inferior em relação ao bacharelado. Isso, certamente, afeta a formação da identidade dos sujeitos envolvidos.

Pode-se dizer que a partir daí os discursos dos alunos nos revelam um currículo oculto que acaba por afastar os alunos da licenciatura e da escola, fazendo que se interessem pela pesquisa. Além de não considerar a pesquisa como algo imanente do ser professor, essa oposição enfatiza o valor de uma carreira acadêmica em detrimento do caráter necessariamente investigativo da docência.

Apesar de nada constar no currículo formal do curso sobre a luta entre a licenciatura e o bacharelado, tal luta é constante. Essa luta se torna evidente quando entendemos o currículo como um espaço de produção e contestação cultural. Destaco a semana acadêmica do curso do ano de 2015 na qual foi tema, em uma das mesas, o currículo do curso, destacando a desvalorização sentida pelos alunos da licenciatura dando origem o GT Ensino e Currículo.

Esse modelo curricular de formação docente tem mostrado que a universidade conduz a um monoculturalismo que leva a uma homogeneização da cultura⁵ universitária, em especial no curso de Ciências Sociais- uma cultura baseada na legitimidade da pesquisa. Ao escolher a cultura verdadeira, mais correta e vantajosa, ele converte tal cultura como referência e inferioriza outros grupos culturais. Assim, o que resta aos alunos licenciandos é se adaptar ao modelo estabelecido. Para sobreviver ao ambiente universitário, passa a valorizar a pesquisa e o trabalho do pesquisador deixando de lado a licenciatura, já que a ela não é atribuído nenhum valor.

Pelo empoderamento da licenciatura

Entendo aqui por empoderamento um movimento que não ocorre de fora para dentro, mas sim inteiramente pela conquista, que implica a obtenção de informações adequadas: um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual (FREIRE, apud SCHIAVO, 2005).

Este trabalho não procura dar por acabado esse debate, tratando-se apenas de considerações iniciais sobre currículo e formação de professores, na área das Ciências Sociais. São interesses de uma aluna que está em aprendizado e se interessa pelo caráter da sua formação. Entendo que é necessária a valorização da docência durante o processo de formação e considero o apoio dos professores um fator central.

Essa análise permitiu uma aproximação entre o processo de formação docente com o conceito de currículo oculto. Partilhando a ideia que o currículo

oculto se forma de maneira intencional por meio de um currículo não oficial, percebi essa intencionalidade no curso de Ciências Sociais. Trata-se de uma formação por meio de um currículo que afasta os alunos da licenciatura da escola e os aproxima da vida acadêmica. Muitos alunos não sentem suas demandas de formação para a profissão de professores acolhidas pelo curso, nem pelo currículo oficial do curso e nem pelo ambiente acadêmico. O ambiente acadêmico, juntamente com o currículo, deveriam trabalhar em favor da valorização da licenciatura.

Ao passo que isso ocorre, e durante a minha graduação, surge também um movimento de resistência: O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência). Destaco aqui a importância do seu papel no curso de Ciências Sociais na UFRGS. Ele traz um novo modelo de aluno dentro do curso, um aluno que se preocupa com a sua formação, que quer discutir e que tem anseios para que o futuro profissional seja pautado. Esse aluno "pibidiano" é facilmente reconhecido em sala de aula, tanto pelos professores quanto pelos colegas. São alunos que se preocupam com a sua formação, que querem espaços para suas demandas de pesquisa na e sobre a escola.

Embora analisar o PIBID não seja o objetivo do presente trabalho, destaco a importância da continuidade dos estudos sobre o tema. Buscando compreender os possíveis efeitos do discurso de tal política na formação dos novos professores de sociologia, pude perceber que o PIBID é mais que um espaço de resistência das licenciaturas, é um espaço de empoderamento desses alunos.

6 Neste trabalho entendendo cultura "menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta" (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 27).

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael. (1994). *Repensando ideologia e currículo*. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.

APPLE, Michael. (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

UBERTI, Luciane & BELO, Samuel (2013), *Iniciação à docência: articulação entre ensino e pesquisa*. São Leopoldo, Oikos.

CORAZZA, Sandra Mara. (1996) "Como dar uma aula?" *Que pergunta é esta?* In: MORAES, Vera Regina Pires de. (Org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de aperfeiçoamento pedagógico*. Porto Alegre, Editora UFRGS.

GARCIA, Maria Manuela Alves; Hypolito, Álvaro Moreira; Vieira, Jarbas Santos. (2005). *As identidades docentes como fabricação da docência*. *Educação e Pesquisa*, vol.31, no.1, p.45-56.

GEERTZ, Clifford. (2002) "Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita". In: *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GEERTZ, Clifford. (1978). *Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura*. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

MALINOWSKI, Bronislaw. (1984). *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo, Editora Abril.

PIMENTA, Selma Garrido & GUEDIN, Evandro (Orgs.). (2005). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo*. 3ª edição, São Paulo, Cortez.

PORCIÚNCULA, Vanessa Rodrigues. *Faced para licenciandos*. (2015) In: 1º PIBIDSUL / PARFORSUL / ENLICSUL: impactos na formação docente inicial e continuada. Anais. Lages (SC): UNIPLAC. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/pibidsul/23377-FACED-PARA-LICENCIANDOS>>. Acesso em: 20/06/2016 às 01:44.

SANTOMÉ, Jurjo. (1995). *El curriculum oculto*. 4ª edição, Madrid, Morata.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração*. São Paulo: USP, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária, v. 3)

