

PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO ENVOLVENDO A CULTURA ESTUDANTIL NA LICENCIATURA EM QUÍMICA

SOCIALIZATION PROCESSES INVOLVING
A STUDENT CULTURE IN DEGREE
IN CHEMISTRY



Vol. 9 Número especial
jul./dez. 2014
p. 435 - 446

Elaine Gomes Matheus Furlan ¹

RESUMO: O presente trabalho apresenta resultados de pesquisa de natureza empírica que tem como objetivo compreender alguns aspectos a respeito da formação de professores por meio de um estudo sobre a cultura estudantil no âmbito da licenciatura em Química de uma universidade estadual paulista, localizada no interior do estado. Baseando-se em estudos e referenciais teóricos que discutem questões relacionadas à cultura escolar e cultura estudantil, como Bourdieu (1975), Becker e Geer (1997), Pérez Gómez (1998), Viñao Frago (1998) e Julia (2001) entre outros, firmou-se hipótese inicial voltada para a idéia de que processos de socialização, em especial, a absorção da cultura do curso sobre formação docente ocorre não apenas em suas interações em sala de aula, mas também em ambientes externos aos curriculares, onde questões voltadas a tal formação podem ser tratadas com frequência e geralmente sofrer influências por aspectos negativos da profissão docente. Foram utilizados como procedimentos metodológicos observações e entrevistas com roteiro semiestruturado e os resultados confirmaram a hipótese inicial a partir de seis chaves de análise que agruparam as informações sobre a caracterização dos alunos; a vida nas salas de aula e laboratórios; as atividades fora de tais ambientes; referências ao currículo e à função docente; interação entre alunos e suas escolhas e expectativas profissionais. Os dados permitem ainda identificar diversificadas práticas por meio das quais alunos veiculam valores, normas, costumes, expectativas e domínio de campos de saber e de atividades.

PALAVRAS-CHAVE: formação e socialização de professores, cultura docente, licenciatura em Química.

ABSTRACT: This paper presents results of empirical research that aims to understand some aspects regarding the formation of teachers through a study of student culture within the degree in Chemistry from a state public university, located within the state. Based on studies and theoretical references that discuss questions

¹Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora adjunta da Universidade Federal de São Carlos.

relating to school culture and student culture, as Bourdieu (1975), Becker and Geer (1997), Pérez Gómez (1998), Viñao Frago (1998) and Julia (2001) among others, firmed initial hypothesis focused on the idea that socialization processes, in particular, the absorption of the culture of the course on teacher formation happens not only in their interactions in the classroom, but also outside the curricular environments where questions regarding such formation could be discussed with frequency and generally suffer influences of negative aspects from the teaching profession, reason for which you maintain the low esteem in the area. Were used as instruments observations and interviews with semi-structured and the results confirmed the initial hypothesis from six keys of analysis that grouped the information on the characterization of students; life in classrooms and laboratories; activities outside of such environments; references to curriculum and teaching function; interaction between students and their choices and professional expectations. The data allowed us to identify diversified practices by means of which students transmit values, norms, customs, expectations and domain of the known fields and activities.

KEYWORDS: formation and socialization of teachers, teaching culture, degree in Chemistry

O que apontam alguns estudos sobre formação docente e licenciaturas

A formação de professores vem sendo preocupação de governantes, teóricos e estudiosos há longo tempo em diferentes países. No Brasil essa formação está posta como foco sistemático pelo menos desde o século XIX, sobretudo no que se refere aos professores das primeiras letras, embora a noção de que o professor fosse alguém com certa formação estivesse presente antes disso, por meio dos exames ou processos de recrutamento no século XVIII (TANURI, 2000). Quanto aos professores do secundário, a formação sistemática para a função constituiu preocupação mais tardia, já no século XX, em que debates, propostas e estudos foram muitos (TANURI, 2000; MORAES e NADER, 1986). Acompanhando o aparecimento de bibliografia na área da educação se verifica como gradativamente o foco relativo a professores foi ganhando intensidade nos estudos, como investigação realizada por Marin, Bueno e Sampaio (2003).

Há, também, um conjunto de outros estudos e eventos como aponta Bernardo (1989) e todo o movimento à Didática em Questão (MARIN, 1989) que posteriormente se converteu nos Encontros de Didática e Prática de Ensino e nos eventos específicos sobre ensino dos diferentes componentes curriculares.

O exame dos resumos de teses e dissertações, divulgado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) 1999, sobre os cursos de licenciatura resultou em 35 trabalhos, ou seja, cerca de 10% do total de estudos sobre formação. Em 2001, a formação inicial ganhou destaque no levantamento realizado por Brzezinski e Garrido apontando que do universo de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de professores da ANPEd no período de 1992 – 1998, 28 tratam da formação inicial de professores, ou seja, 40%, demonstrando um aumento das investigações “para aprofundar o conhecimento dos problemas existentes nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas e propor alternativas para superá-los, visando à melhoria da formação dos licenciandos” (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001, p. 83).

No ano seguinte, André (2002) organiza resultados pertencentes a um amplo projeto coordenado pela ANPEd, incorporando estudos efetivados pelo Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), envolvendo vários investigadores. Esse estudo, uma referência como síntese integrativa sobre o tema Formação de Professores, agrupa dissertações e teses defendidas nos programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação,

no período entre 1990 e 1996, além de artigos em dez periódicos da área publicados entre 1990 e 1997 e as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho referente ao tema formação de professores na ANPEd, no mesmo período. Em relação às dissertações e teses defendidas entre 1990 e 1996, por exemplo, no total de 284 pesquisas (244 de mestrado e 40 de doutorado) sobre formação de professores, 216 (76%) são referentes à formação inicial (ANDRÉ e ROMANOWSKI, 2002), indicando um expressivo crescimento. Percebe-se, portanto, que questões sobre a formação inicial dos professores e cursos de licenciatura teve grande destaque, principalmente nos anos 1990 (ANDRADE, 2006) e ainda continuam como pauta de muitas discussões envolvendo a formação de futuros professores (KASSEBOEHMER e FERREIRA, 2008; IMBERNÓN, 2011; ARANHA E SOUZA, 2013; GATTI, 2013).

Diante desse quadro sintético, inúmeras questões podem ser feitas considerando períodos recentes e outros mais recuados como, por exemplo, como se configurou o interesse dos pesquisadores sobre os cursos de licenciatura e de revisão sobre formação docente?

Muitos dos problemas estudados relacionados à licenciatura vêm sendo destacados ao longo do tempo: as questões curriculares, a dicotomia entre o campo específico e o pedagógico, a relação professor-aluno, enfim, situações problemáticas, porém fragmentadas. Tais estudos e reflexões vêm debatendo sobre o tema ao longo das últimas décadas em busca dos melhores modos a realizar a formação dos professores sem, contudo, chegar a um acordo. Além disso, dentre os trabalhos voltados para a licenciatura, alguns fazem a investigação a partir dos alunos abordando questões específicas dentro do universo estudantil, entretanto, há lacunas na direção da análise com a perspectiva da cultura sobre a licenciatura ou formação docente existente ou veiculada entre os estudantes, foco deste estudo, na direção da área de Química.

Pensando na abrangência na área o acervo do Centro de Documentação em Ensino de Ciências (CEDOQ) foi analisado (FURLAN, 2004) percorrendo um período ainda mais longo na tentativa de encontrar trabalhos direcionados para a área de Ciências e, mais especificamente, em Química. Este levantamento reuniu 572 trabalhos com uma diversidade de assuntos, envolvendo alunos, professores, escolas, livros didáticos, novas propostas curriculares, métodos de aprendizagem, enfim, preocupações desde conceitos específicos em uma determinada área até idéias mais abrangentes sobre concepções de natureza ou problematizações e resgates com significados históricos sobre o ensino de Ciências. Essas preocupações estavam somadas às questões relativas a avaliações, aprendizagem, métodos de ensino, comparações, tecnologia, vestibulares, perfil e concepções de professores e alunos, desenvolvimento cognitivo, entre outras.

No caso dos cursos que formavam professores, em geral, as preocupações se voltavam para as disciplinas específicas, avaliações de desempenho com novos métodos e concepções de alunos ou professores sobre conceitos específicos.

Os trabalhos dentro da área Química, na maioria, exploraram também muitos conceitos, comparações utilizando metodologias alternativas para o ensino, a utilização dos livros didáticos e avaliações de currículo. Poucos trabalhos ouviram estudantes de forma mais ampla, explorando a realidade acadêmica, e nenhum analisou especificamente a cultura veiculada aos estudantes dentro de uma universidade no âmbito dos cursos de licenciatura em Química, ou seja, como se cria e se transmite, por processos de socialização no interior dos cursos de licenciatura, uma determinada forma de receber e interpretar as regras, normas, valores, vigentes e como isso é transmitido para os alunos iniciantes influenciando suas expectativas e posturas frente ao curso ao longo das turmas que se sucedem criando uma cultura estudantil nessa área.

Verifica-se, também, uma retomada de atenção para investigar perfil, desempenhos e concepções dos estudantes durante a formação inicial, nos cursos de

licenciatura em Química, (VIANNA, AYDOS e SIQUEIRA, 1997; MAZETTO, BRAVO e CARNEIRO, 2002; NETO, QUEIROZ e ZANON, 2009); estudos importantes que procuram explorar dificuldades durante a formação, motivos para escolhas do curso e, possíveis, marcas deixadas pelas disciplinas, em especial, as pedagógicas. No entanto, os processos de socialização vivenciados, como parte da cultura escolar nos cursos de formação e a reprodução de questões relativas a futura profissão, são aspectos ainda pouco explorados, embora bastante intrigantes na área de exatas e especialmente na Química, por ser um campo amplo de possibilidades profissionais mais valorizadas que a docência merecendo, portanto, atenção dos estudos dessa área.

Assim, diante das leituras realizadas foi possível considerar a importância do tema proposto, evidenciando lacunas no conjunto dos estudos. Sendo assim, a proposta da pesquisa teve como principal objetivo dar voz aos licenciandos em Química em relação aos processos de socialização envolvendo a cultura estudantil, considerando os limites necessários, ou seja, não foi abordado todo o processo de formação nem todos os alunos; a preocupação, por outro lado, é de evitar a fragmentação, privilegiando somente situações específicas do curso.

Cultura escolar e cultura estudantil

Pérez Gómez (1998) considera cultura como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos, partilhados por um grupo social, que facilita e ordena, limita e potencializa as mudanças sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um espaço e tempo determinado. Portanto, é o resultado da construção social que se expressa em significados, valores, sentimentos, rituais, cercando a vida individual e coletiva da comunidade. A escola impõe modos de conduta, pensamentos e relações próprias da instituição que reproduz em si mesma. Os professores e alunos, ainda sob contradições e desajustes das práticas escolares dominantes, reproduzem rotinas, gerando a cultura escolar. Essa cultura tem influência direta sobre a aprendizagem dos indivíduos que nela convivem, ou seja, seus atores.

Do ponto de vista da História da Educação, Julia (2001) entende que a cultura escolar não pode ser analisada separadamente das relações que ela mantém a cada período e com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas.

(...) Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10)

Para análise dessas normas e práticas devem-se levar em conta os agentes que obedecem as ordens, podendo ser identificadas também fora dos limites da escola, como "(...) modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (...)" (JULIA, 2001, p. 11). É conveniente compreender as culturas que se desenvolvem em vários ambientes escolares assim como nas relações com culturas familiares e com a sociedade.

Para Julia existem pelo menos três lacunas importantes a serem investigadas neste campo: a primeira, é a inculcação de habitus operada no espaço escolar; a segunda, as transferências culturais que foram operadas da escola em direção a outros setores da sociedade e vice-versa; a terceira, as marcas que a escola deixa nos indivíduos.

Nessa linha, Viñao Frago (1998) entende o cotidiano da escola como uma "caixa preta", existindo muito a ser investigado e a preocupação com a cultura escolar ainda se

mostra muito tímida, abrindo um campo fértil para se explorar questões, fontes, enfoques. Entende a cultura escolar como um conjunto que engloba teorias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas nas instituições educativas. São modos de pensar e agir que proporcionam estratégias para a organização das aulas e interação entre membros da comunidade educativa além de constituírem os rituais, os mitos que se estruturam na forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação docente, organizam as tarefas diárias. Acrescenta que a historiografia educativa, em parte, tem se preocupado mais com as normas que regularizam a educação que com a realidade e práticas escolares. A escola – no sentido amplo como aparato de reprodução social – oferecia, em certas ocasiões, a imagem de organização uniforme, sem capacidade de gerar uma cultura interna específica, autônoma.

Na sua proposta, Viñao Frago direciona as questões e os enfoques da cultura escolar para itens relevantes e pouco explorados. Dentre os itens, dois foram decisivos, como pistas, para esta pesquisa: o primeiro, o conjunto de práticas e comportamentos com um certo grau de consolidação institucional: modos de atuar autônomos da instituição que são interiorizados de forma automática, não reflexiva por alunos e professores formando uma cultura mais ampla, dentro e fora da sala de aula, ou seja, um processo de transmissão dos conhecimentos, hábitos e disciplina; o segundo, sobre os atores: professores, os alunos, a família, como possibilidades de estudo bastante amplas, permitindo conhecer alguns aspectos fundamentais desses atores.

Aspectos da vida estudantil, portanto, em especial no ensino superior e cursos de formação de professores, compõem parte dos estudos sobre cultura escolar.

O termo cultura estudantil é tratado no artigo *La culture étudiante dans lês facultes de médecine* (1997) por Howard Becker e Blanche Geer, trazendo como tese a idéia de que os estudantes de medicina desenvolvem uma cultura, durante seus anos de estudo, que passa pela aceitação de parte daquilo que lhes é oferecido e que diz respeito às expectativas sobre a profissão médica, assim como pela recusa de parte daquilo que os docentes consideram necessário. Nesse processo desenvolvem mecanismos de reação e de adaptação às pressões e tensões que os estudos provocam. Os autores utilizaram a idéia abrangente de cultura - conjunto de tradições e costumes - restringindo a investigação ao conjunto de representações e concepções comuns formadas entre os alunos, envolvendo problemas relacionados aos seus papéis na qualidade de estudantes, além de observar o processo vivenciado pelos alunos em relação às atividades curriculares – aulas teóricas, de anatomia, de laboratório, clínica, plantões, etc.

São os problemas que aparecem no interior da atividade escolar propriamente dita: por que se fazem os estudos e o que se pode esperar dos estudos, como deve-se comportar com os professores, quais são as coisas que valem a pena ser estudadas e por que, como obter êxito nos exames, como evitar de ser punido. (BECKER e GEER, 1997, p. 2).

No estudo citado, as observações focalizam centralmente o contexto curricular. No entanto, as demais situações e relações sociais vividas pelos estudantes, ou seja, com familiares, amigos, colegas de classe ou de república, festas, jogos, reuniões, também interferem nas questões relativas à sua formação docente, principalmente a relação de alunos veteranos e iniciantes, pois segundo os autores:

Como se depreende da leitura desses estudos, a vivência no interior das instituições educacionais promove a aquisição de padrões de cultura e também reações a elas. O convívio, muitas vezes, direciona caminhos, originando pressupostos que podem interferir nas escolhas dos estudantes iniciantes, em especial as expectativas sobre a formação docente, e de como será o desenvolvimento do curso e as perspectivas valorativas sobre ele e sobre a futura atuação.

A universidade, enquanto instituição educativa, possui estruturas tal qual as escolas dos graus anteriores. O uso do texto de Candido (1966) auxiliou para focalizar questões relativas à estrutura pedagógica e de sociabilidade dos estudantes apontando a existência da formação de grupos com diversos interesses. No ensino superior não parece muito forte a formação de grupos e veiculação de idéias por sexo e por idade, posto que tais critérios aparentemente não determinam a composição. No entanto, cabem questões, aqui, para verificar como as relações ocorrem e quais os processos de sua constituição. Porém, os demais modos de agrupamento parecem ser interessantes para este estudo, pois as atividades recreativas, de estudo, cooperativas e por status podem adquirir contornos diferenciados, mas relevantes para compreender esses processos de socialização, especialmente os que ocorrem sobre as questões da docência. Sendo assim, tornou-se necessário investigar como isso acontece no contexto aqui focalizado. Quais as relações existentes entre os alunos dentro e fora do contexto curricular? Como se formam esses agrupamentos? Qual a relação com as questões da docência?

Outros autores também apontam questões sobre cultura estudantil sob perspectivas teóricas variadas. Entre eles, o trabalho de Waller (1961) é muito importante na preocupação sociológica com a educação, considerando a relevância da pesquisa empírica. Para o autor existem muitas relações sociais recíprocas que surgem na escola e a questão central é a escola como um sistema central de interação social, com população, expectativas e papéis definidos entre dar e receber instruções com uma cultura que lhe é própria.

Numa abordagem funcionalista, Parsons (1959) vê a escola no conjunto da sociedade e considera que as instituições são modos pelos quais as pessoas se organizam. A mediação entre o indivíduo e a sociedade se dá por meio das instituições; portanto, constitui elemento integrativo. Gradativamente, os alunos se socializam, ou seja, são conduzidos inclusive pelo grupo de pares que podem alterar valores e conceitos inicialmente difundidos pela família.

A leitura dos trabalhos de Waller e Parsons nos mostra a importância de se estudar o interior das escolas e as relações presentes, como acontece o processo integrativo construindo a sociabilidade; as possíveis alterações de valores, crenças, expectativas, símbolos que podem ser aceitos ou recusados.

Por volta da metade do século XX a realização dos estudos que apontam problemas no rendimento dos sistemas educativos e a evolução que vai acontecendo na Sociologia, Antropologia Cultural e na Psicologia Social vão dando base para uma nova fase da Sociologia. É uma reação à posição analítica e não crítica que até então se constituía, pois ainda se sabia pouco sobre o que de fato acontecia no interior das escolas. O lema dessa nova fase, considerada nova sociologia, era abrir a “caixa preta” da educação e saber como realmente acontecem as relações dentro das escolas.

De lá para cá alguns autores se destacam. Entre eles, Bourdieu e Passeron (1975), com o produto de uma análise teórica e empírica com fundamentação crítica. Um estudo com tal perspectiva crítica na relação escola, sociedade e estado, apontou a reprodução que a escola faz da sociedade por meio de estrutura estatal, gerando conceitos de capital cultural, violência simbólica e habitus, permitindo visualizar de outro modo o processo educativo. Além desses conceitos, Bonnewitz (2003) sintetiza os conceitos de espaço social, campos e diversos outros capitais (o econômico, o social e o simbólico) que Bourdieu criou para auxiliar as análises sociais que podem contribuir para a compreensão da área da educação.

Neste sentido, investigar a cultura estudantil pode auxiliar na compreensão de como os atores, no caso alunos, veiculam facetas dessa cultura. Vivenciar situações e interrogar os alunos parecem possibilidades de um caminho fértil para abordar tais facetas.

A pesquisa realizada

O grande tema da Formação Docente se delimitou, portanto, por dois contornos: um relacionado ao local dessa formação, ou seja, um curso noturno de licenciatura em Química, e outro focalizando os estudantes, futuros professores.

O problema central da pesquisa foi caracterizar o processo de socialização envolvendo a transmissão de informações, valores, regras, normas, no que se refere às questões da formação docente.

A partir das informações sobre o campo e do referencial teórico foi possível pensar em uma hipótese genérica: os alunos absorvem a cultura do curso sobre formação docente não apenas em suas interações em sala de aula, mas também nas festas, nos corredores, no diretório acadêmico, nos grupos de estudos e de pesquisas, onde questões voltadas a tal formação são tratadas com frequência, geralmente influenciadas por aspectos negativos da profissão docente.

Considerando as referências teóricas sumariadas até aqui, foi considerado importante ter como sujeitos desta pesquisa os alunos ingressantes no curso, constituindo assim, três grupos distintos: 1) calouros chegando à universidade; 2) alunos que estavam começando a se relacionar, a conhecer as práticas e 3) aqueles que já se encontravam um pouco mais entrosados, após alguns anos de curso, e começavam a fazer escolhas mais precisas.

Foram adotados como procedimentos de pesquisa situações diversas de observação e entrevistas com os alunos, conforme orientação de Seltiz (1965) e Bogdan e Biklen (1994). A intenção inicialmente era observar alguns aspectos que envolvessem a entrada dos alunos ao ambiente universitário, assim como as conversas informais em situações de interação entre os alunos, sobre o que e como se fala a respeito da licenciatura e da formação docente. O período de aproximação junto aos alunos serviu para delinear melhor os caminhos, e ajudou no direcionamento dos procedimentos de entrevistas, como, por exemplo, a necessidade de estabelecer critérios para tal, uma vez que o número de alunos observados era relativamente grande. Portanto, os alunos foram caracterizados em cinco grupos:

Grupo 1: alunos que trabalhavam durante o dia e que, portanto, quase ou nunca participavam das atividades acadêmicas que ocorrem fora da grade curricular;

Grupo 2: alunos que moravam em cidades vizinhas e que necessitavam viajar todos os dias para assistir aulas no período noturno;

Grupo 3: alunos que participavam pelo menos de alguma atividade acadêmica como, por exemplo, iniciação científica, diretório acadêmico, empresa júnior, centro de ciências;

Grupo 4: alunos que não trabalhavam durante o dia, porém somente participavam de atividades que estivessem dentro da grade curricular;

Grupo 5: alunos da pós-graduação ou bacharelado que, também, cursavam licenciatura.

Após ter definido este critério, foi determinado o número de cinco alunos por turma para o processo de entrevistas. Entretanto, foram realizadas 19 entrevistas, com alunos que espontaneamente decidiram participar, contendo 4 excedentes por apresentarem casos atípicos em relação aos demais alunos. Foi necessário realizar um sorteio dentro dos grupos estabelecidos anteriormente, pois o número disponível era muito elevado, quase todos os alunos queriam participar do processo de entrevista, constatando a necessidade de dar voz aos alunos.

Considerando que o processo das entrevistas abrangeu vários aspectos da vida acadêmica, ou seja, desde a trajetória pessoal de cada aluno, assim como seu

desenvolvimento dentro da universidade chegando a explorar até possíveis perspectivas profissionais, houve uma diversidade de respostas, identificando práticas que demonstravam pensamentos, valores, ansiedades, expectativas, frustrações, enfim situações de rotina que os licenciandos vivenciavam e como isso era transmitido entre os alunos. Foi possível identificar também como e quando ocorriam interações entre esses estudantes e, principalmente, desvendar alguns motivos.

Para entender melhor os processos de socialização dos licenciandos, foram definidas seis chaves de análise que procuraram abordar blocos de informações após a caracterização dos alunos: a caracterização dos alunos; a vida nas salas de aula e laboratórios; as atividades fora de tais ambientes; referências ao currículo e à função docente; interação entre os alunos e suas expectativas profissionais. Essas chaves de análise foram selecionadas com o auxílio do roteiro utilizado nas entrevistas que, por sua vez, estava orientado por perspectiva teórico-metodológica.

Os processos de socialização dos futuros professores de química

Inicialmente procurou-se caracterizar os alunos, observando a presença de capitais econômicos, culturais, sociais e simbólicos variados. A maior parte dos entrevistados era solteira, com idade entre 18 a 22 anos e morava com os familiares. Iniciavam o curso dependendo financeiramente da família e com o decorrer do tempo tendiam à independência, por meio da descobertas e possibilidades do meio acadêmico, principalmente em relação à procura pelas bolsas, pois as informações circulavam entre os alunos direcionando-os para as melhores oportunidades.

Em relação à vida dos alunos nas salas de aula, laboratórios e atividades fora de tais ambientes, os licenciandos demonstraram envolvimento com as respectivas atividades que desenvolviam, evidenciando diferentes práticas de estudo, demonstrando a cultura de aluno com maior ou menor empenho e também aqueles que deixavam para estudar somente no período próximo às provas, demonstrando que se pode apontar para novas pistas diferentes hábitos em função de capital cultural e simbólico diversificado. Os alunos estavam convivendo em uma mesma cultura estudantil, universitária, apesar das formas diversificadas e do tempo em que ficavam submetidos às práticas. Além disso, a maioria dos licenciandos optava pelo trabalho em grupo, que geralmente eram formados nos primeiros dias de aula e mantinham-se no decorrer do curso.

Todos os entrevistados concordaram ser importante o envolvimento com o meio acadêmico. Os alunos com maior disponibilidade de tempo procuravam participar das atividades extracurriculares, geralmente aconselhados pelos veteranos ou por colegas de turma que já estavam inseridos e repassavam sua experiência às turmas posteriores. As atividades extracurriculares citadas pelos alunos indicavam diferentes tipos de aprendizado, pois tinham diferentes direcionamentos, ou seja, assuntos empresariais, a iniciação científica ou proximidade aos assuntos de ensino como, por exemplo, as atividades desenvolvidas no Centro de Ciências, considerado pelos licenciandos o lugar mais próximo das questões da docência, principalmente por proporcionar uma interação com os estudantes e professores da educação básica.

Mesmo aqueles alunos que não participavam diretamente de alguma atividade extracurricular, entendiam como importante essa vivência e percebiam as diferenças entre aqueles que participavam, ressaltando o significado dos processos de socialização direta ou indiretamente no meio acadêmico. Muitos expressaram desejo em conviver em diferentes ambientes, com diferentes pessoas, diversificando as experiências, mas a realidade de um curso noturno para um aluno trabalhador ou morador em outra cidade dificulta alguns processos de socialização que, na maioria das vezes, ficam restritos à estudos na biblioteca, trabalhos em grupo ou conversas durante o percurso residência-universidade-residência.

Em relação às referências ao currículo e à função docente, foi possível identificar duas faces: uma a respeito do predomínio das disciplinas específicas e a sua desvinculação da formação docente e outra sobre o desinteresse destas em relação às pedagógicas. Quando os alunos se referiam ao curso de licenciatura como um bacharelado aprofessorado, evidenciavam, de acordo com Bourdieu, o domínio de um campo sobre outro. Outra faceta deste domínio se expressa analisando o próprio nome dado ao Instituto e não Faculdade de Química. Pode-se observar que, geralmente, e não só nesta universidade, os Institutos são classificados como ambiente das Ciências Puras – prestigiadas nos meios acadêmicos e as Faculdades na área das Ciências Humanas ou em outras, ficam secundadas por se referirem ao preparo profissional.

Em outra chave foram analisadas as interações entre os alunos que aconteciam em diferentes situações: alunos estudando na mesma sala, monitoria, atividades extracurriculares, amigos em comum, pessoas da família, viagens, corredores, diretório acadêmico e principalmente a biblioteca. Essas questões permitiram detectar grande variedade de informações. Para os alunos que trabalhavam durante o dia, o contato fora do ambiente curricular era quase inexistente; o destaque foi para situações de convívio em sala de aula, biblioteca e atividade curriculares para aqueles alunos que tinham somente esse tipo de vivência acadêmica. Por outro lado, aqueles que tinham tempo livre, participavam de outras atividades e conviviam em vários ambientes, inclusive com outros cursos e campus, em atividades comuns em laboratórios de pesquisa ou atividades extracurriculares.

De todo modo, os processos de socialização permeavam relações de convívio cotidiano entre pares, principalmente, com alunos veteranos que transmitiam aos alunos iniciantes suas experiências e concepções a cerca da vivência universitária, ou seja, a respeito do curso, currículo, disciplinas, professores, avaliações, atividades extracurriculares até questões mais abrangentes sobre o meio acadêmico, tais como, festas, viagens, moradias, etc.

Neste aspecto, os entrevistados enfatizaram a importância desse convívio e conselhos de veteranos, inclusive quando o enfoque direcionava para profissão docente, conforme exemplificado nos depoimentos abaixo:

Alguns dizem: "Como não tem nada, então vou ser isso. Se eu não conseguir nada, então vou ser professor". É um descaso, né?

Aqui também temos pessoas pessimistas, eles acabam colocando uma barreira pra gente: "não vá ser professor de jeito nenhum, porque você vai passar fome, não vai ter dinheiro; vá fazer pesquisa que você ganha mais; ou vá para a indústria porque você tem potencial, você está cursando uma universidade que tem equipamentos caríssimos, que você pode aprender várias técnicas".

O que comentam é a falta de professores realmente capacitados para darem aula para a licenciatura, porque na verdade no curso de licenciatura, que na minha opinião e da maioria dos alunos que tem uma visão melhor do curso, os professores que dão aula tanto de pedagógica quanto as aulas normais, específicas, eles não tem uma noção do que é preparar um professor para o ensino médio. Então a gente não consegue associar as matérias pedagógicas com as disciplinas específicas; pra gente é uma coisa totalmente diferente (...). Os aspectos negativos mais comentados também são sobre a estrutura curricular, disciplina, professores, organização da disciplina, coisas desse tipo.

Eles falam que as pedagógicas são as disciplinas "lights", que não cobram tanto como as específicas. Às vezes reclamam um pouco, que a aula é muito teórica, muito chata. Mas outros já dizem que são aulas interessantes, que todo mundo participa, onde todo mundo tem direito à voz; uns não gostam por ser teórico demais, outro gostam pela participação.

Os veteranos acabam nos preparando sobre determinadas disciplinas "essa disciplina você desencana, pois o professor só faz chamada no último minuto, não precisa se preocupar em chegar na hora". Não há uma tendência de falar se é positivo ou negativo. Pelo menos das coisas que já

escutei, das coisas que eu já pensei, pra mim era apenas a verdade, era apenas fato, então quando alguém chega e fala “essa disciplina você não precisa se preocupar, a prova é igual todo ano, então você não precisa ler a parte tal do livro”, aquilo que eles falam acontecem e a gente reproduz. Sobre as disciplinas “lights” não é nem por comentários, é mesmo uma cultura que existe aqui.

Dependendo de quem ouve, às vezes, pode ter uma boa ou uma má impressão das disciplinas, do professor. E isso acaba repercutindo nos alunos (...) Daquilo que os veteranos falam, muita coisa é real sim. Às vezes pelo fato da gente ouvir e já ir com aquilo na cabeça, aquilo acaba se tornando um fato.

Percebe-se, no entanto, que alguns licenciandos procuram refletir sobre aspectos veiculados, causando repercussão entre os alunos. Apesar dos depoimentos apontarem, em geral, para a reprodução de uma cultura negativa em relação às disciplinas pedagógicas e à profissão docente, na última chave de análise, as expectativas da maioria dos entrevistados estava voltada para algum aspecto da docência, indicando alguns motivos principais, dentre eles, outra opção de trabalho, flexibilidade do horário, influência de atividades proporcionadas pelo curso, incluindo as extracurriculares realizadas durante a vida universitária, possibilidades de atuar no ensino superior posteriormente à pós-graduação e por realmente por desejarem ser professores, desde a entrada no curso.

Neste sentido, Pagotto (1995) constatou algo semelhante em estudo anterior sobre as licenciaturas, ou seja, que do total de sujeitos dos cursos da área de ciências exatas analisados, 56% manifestou pretensões de trabalhar com o ensino após a conclusão do curso, no entanto, apenas 10% explicitaram que queriam apenas dar aula; para os demais, associar a docência a outras atividades, especialmente com estudos de pós-graduação era uma perspectiva interessante.

Algumas considerações

A partir dos dados foi possível confirmar a hipótese de trabalho estabelecida. São veiculados, reafirmados ou reproduzidos, questionados ou modificados aspectos tradicionais de domínio do campo extra educacional e o da pesquisa sobre o profissional que direcionam caminhos, procurando interferir nas escolhas provocando uma circularidade da cultura do bacharelado sobreposta à da licenciatura, apesar do modo como o curso foi proposto. Isso não acontece em locais e ocasiões específicas e curriculares, mas permeia a formação dos futuros professores em várias situações durante o curso e as vivências proporcionadas por ele. No entanto, não são determinantes para os encaminhamentos profissionais de todos os sujeitos envolvidos; isso depende de vários fatores proporcionando escolhas, renúncias, manutenções, enfim um processo de reflexão ao longo da formação.

Neste estudo, as informações transmitidas por estudantes da mesma sala, veteranos, ex-alunos ou alunos de pós-graduação e até mesmo por algum vínculo familiar ou de amizades, ampliavam a presença do capital social. Como decorrência de suas vivências face aos calouros, verificou-se também a posição dos veteranos, na escala social, em circunstâncias em que se limitam as hierarquias, o poder de uns sobre outros a partir de seus posicionamentos no campo específico do curso universitário, em espaço social delimitado com os sujeitos posicionados pelos que já estão nele.

Para muitos licenciandos uma cultura negativa sobre as disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura em Química e sobre os encaminhamentos para a profissão docente existiam e era evidenciados ao longo do curso, porém não os afastavam das possibilidades de ter mais um emprego, de um campo mais abrangente de trabalho ou das suas intenções iniciais, quando ingressaram na universidade. Esboça-se aqui uma interessante vertente investigativa, qual seja, a de reações dos alunos a facetas da cultura veiculadas em diversas práticas.

Percebe-se que a questão das expectativas profissionais é realmente, muito complexa para alunos, principalmente para aqueles no início do curso e que, às vezes, começam um curso sem saber exatamente o que pretendem, mas, a cultura presente entre eles sempre passará aos posteriores para que exista a oportunidade de simplesmente aceitá-la e reproduzi-la ou discutir os problemas, levantar melhorias, dar soluções, como é o esperado de um aluno universitário, que seja sensível e tenha o senso crítico aguçado. E para isso, o papel da universidade é fundamental, para que tenhamos bons professores, bem formados, atuando na educação brasileira.

A partir da compreensão, desde a perspectiva teórica, de que a cultura se reproduz e se desenvolve em vários ambientes, foi possível perceber a inculcação de habitus operada no espaço escolar, uma das lacunas apresentadas por Julia (2001). O conceito de habitus, portanto, é fundamental na compreensão de como o homem se torna um ser social. Por meio da socialização os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais, assimilando os valores, as crenças, as normas, os rituais de uma comunidade. Para Bourdieu é a formação do habitus que caracteriza a socialização. As novas aquisições integram-se ao conjunto, em um mesmo habitus que continua se adaptando a novas e inesperadas situações. Este conceito pode ser utilizado para diversas práticas descritas como a socialização que percorreu o processo de formação e do trabalho. Para aprofundar um pouco as análises dos dados outros conceitos de Bourdieu auxiliaram na compreensão e apontaram novas pistas para investigação e identificação de como os habitus vão se alterando. Para Bourdieu, a sociedade é um conjunto de campos sociais com relativa autonomia, considerando as lutas entre classes; e na evolução das sociedades aparecem universos, áreas – que no seu vocabulário próprio denominou campos – produzidos pela divisão social do trabalho. Nesses campos incluem-se agentes com capitais específicos que se enfrentam objetivando a dominação do campo e mostrando, portanto, a relação de forças entre os agentes. Suas estratégias dependerão do volume e da estrutura do seu capital, demonstrando suas posições.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, J. A. R. Autonomia para a Licenciatura. Pensando a educação (ensaios sobre a **Formação do Professor e a Política Educacional**). São Paulo: UNESP. 1989
- ANDRÉ, M.(org.). **Formação de professores no Brasil** (1990 – 1998). Brasília: MEC / INEP/COMPED. 2002.
- ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. P. **O tema formação de professores nas dissertações e teses** (1990 – 1996). In: ANDRÉ, M.(org.). **Formação de professores no Brasil** (1990 – 1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED. 2002.
- ANDRADE, R. R. M. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação entre os anos de 1999 a 2003**. Dissertação (mestrado em Educação: Psicologia da Educação) São Paulo: PUC-SP. 2006.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. **As licenciaturas na atualidade: nova crise?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.
- BECKER H. S. e GEER, B. 1997. **La culture étudiante dans lès facultés de médecine**. In: FORQUIN, J. C. **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques**. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier. p. 271 – 283. 1997.
- BERNARDO, M. V. C. Introdução. **Pensando a educação** (Ensaio sobre a Formação do Professor e a Política Educacional). São Paulo: UNESP. 1989
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: VOZES. 2003.

- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução – elementos para uma teoria do sistema**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1975
- BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. **Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992 – 1998**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, ANPed, n° 18, p.82 – 100. 2001.
- CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L., FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade. 2º edição**. São Paulo: Ed. Nacional, p. 107 – 149. 1966.
- FURLAN, E. G. M. **A cultura estudantil na Licenciatura em Química: dando voz aos alunos**. Dissertação (mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) São Paulo: PUC-SP. 2004.
- GATTI, B. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013
- JULIÁ, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, n° 01, p. 09 – 43. 2001
- KASSEBOEHMER, C. FERREIRA, L. H. **O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores das IES públicas paulistas**. Quim. Nova, Vol. 31, No. 3, 694-699, 2008.
- MARIN, A. J. **Uma Didática para o Ensino de 1º e 2º Graus**. Pensando a educação (Ensaio sobre a Formação do Professor e a Política Educacional). São Paulo: UNESP. 1989.
- MARIN, A. J., BUENO, J. G. S., SAMPAIO, M. M. F. **A escola como objeto de estudo: tendências das dissertações e teses brasileiras sobre a escola – 1981/1998**. Trabalho apresentado no Seminário: “Perspectivas de pesquisa sobre escola” - PUC-SP. 2003.
- MAZZETTO, S. E.; BRAVO, C. C. ; CARNEIRO, SÁ. **Licenciatura em Química da UFC: perfil socio-econômico, evasão e desempenho dos alunos**. Quim. Nova, Vol. 25, No. 6B, 1204-1210. 2002.
- MORAES, I. N., NADER, A.A.G. **O movimento nacional de reformulação dos cursos de formação do educador: impasses e perspectivas**. Caderno CEDES 17 – O profissional do ensino – debates sobre sua formação. São Paulo: Cortez. 1986.
- NETO, P. C. P.; QUEIROZ, S. L.; ZANON, D. A. V. **As disciplinas pedagógicas na formação e na construção de representações sobre o trabalho docente: visões de alunos de licenciatura em Química e Física**. Educar em Revista, Curitiba, n. 34, p. 75-94, 2009.
- PAGOTTO, M. D. S. A UNESP e a formação de professores. **Tese de doutorado da Universidade de Campinas**. 1995.
- PARSONS, T. **The school as a social system: some of its functions in american society**. Harvard Educational Review, v. 29, n° 4, p. 297-318. 1959.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata. 1998.
- SELLTIZ, C., JAHODA, M., DEUTSCH, M., COOK, S. M. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo, Helder, EDUSP. 1965.
- TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação n° 14. Campinas – SP: Autores Associados. 2000.
- VIANNA, J.F.; AYDOS, M.C.; SIQUEIRA, O. S. **Curso noturno de licenciatura em Química – uma década de experiência na UFMS**. Química Nova, 20(2), 1997.
- VIÑAO FRAGO, A. **Por uma história de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes**. História y Sociedad, n° 65. 1998.
- WALLER, W. **The Sociology of teaching**. New York: Russell & Russell, caps. 1e 2. 1961.

Recebido em: 04/08/2014

Aprovado para publicação em: 31/10/2014