

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
Programa de pós-graduação em Educação

**OS SABERES DOCENTES DE LICENCIANDOS E A BUSCA DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL**

MARIANA DOS SANTOS

São Carlos
2009

MARIANA DOS SANTOS

**OS SABERES DOCENTES DE LICENCIANDOS E A BUSCA DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise de Freitas

São Carlos

2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S237sd

Santos, Mariana dos.

Os saberes docentes de licenciandos e a busca da
identidade profissional / Mariana dos Santos. -- São Carlos :
UFSCar, 2009.

136 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2009.

1. Saberes docentes. 2. Formação profissional. 3.
Formação inicial. 4. Psicanálise. I. Título.

CDD: 370.7 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Denise de Freitas

Denise de Freitas

Profª Drª Doralice Bortoloci Ferreira

Doralice Bortoloci Ferreira

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Elizeu Clementino de Souza

Profª Drª Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Agradecimentos

Agradeço a Deus, meu refúgio e fortaleza, que me capacitou para a realização deste trabalho.

Ao meu pai, meu irmão, meus avós, minha madrinha, meus tios e primos-irmãos, e o meu afilhado. Sem vocês, com certeza o caminho teria sido bem mais difícil.

À minha orientadora, Denise de Freitas, que soube compreender como ninguém os momentos turbulentos vividos durante o período do Mestrado, minhas fraquezas e minhas falhas, e que foi mais que uma amiga.

Àqueles que sempre estiveram por perto: Graça, Luísa, Marcos, Malu, Gislaíne, Márcia, Isabela, Vânia, Elis, Célia, Rose. Acredito que vocês não tenham a dimensão exata do quanto me ajudaram. Muito obrigada por tudo.

Às professoras que fizeram parte da minha Banca de Qualificação: Rosa e Doralice. Suas contribuições foram essenciais para a finalização deste trabalho.

Ao CNPq, por proporcionar as condições para a realização desta pesquisa.

Aos alunos participantes deste trabalho: vocês foram a alma da pesquisa e eu os agradeço de coração por terem me permitido olhar para suas vidas e tentar compreender um pouquinho mais da História e dos percursos de cada um.

Aos meus amigos preciosos: Alessandra, Angélica, Carlos Zambom, Carlos Santos, César, Daniel, Fabiana, Gabriel, Livia, Mário, Patrícia, Priscila e tantos outros, que entenderam as minhas ausências e suportaram meus desabafos. A vocês, meu muito obrigada.

Àquele que, mais do que ninguém, vivenciou cada momento deste processo ao meu lado, fazendo com que eu retomasse o foco, especialmente na fase final. À você, Mauro, meu amigo, meu companheiro, meu amor...a você todo o meu carinho e a minha gratidão.

Finalmente, agradeço àquela que não esteve presente fisicamente, mas esteve comigo o tempo todo, desde o início, e que desejava muito ver a conclusão deste trabalho. Agradeço à minha mãe, que tanta influência teve na minha vida e no meu percurso profissional e dedico à ela este trabalho.

Resumo

O principal objetivo desta pesquisa foi identificar e interpretar os saberes sobre a docência construídos pelos licenciandos, do curso Ciências Biológicas, de uma instituição pública de ensino superior, durante suas primeiras experiências realizadas no estágio e o papel destes saberes na identificação com a profissão docente. Para a realização desta investigação, de natureza qualitativa, e naturalística, selecionamos seis licenciandos e utilizamos como fonte de dados os diários de campo, as narrativas de Histórias de Vida e depoimentos de cada um deles. Para análise dos resultados organizamos uma rede de referências, utilizando o conceito de saberes docentes proposto por Tardif (2007), a explicitação de dilemas no início da carreira, presente nos trabalhos de Sadalla (2005) e Zabalza (1994) e a dimensão da subjetividade no processo de aprendizagem da docência usando alguns referenciais da Psicanálise, como Villani & Barolli (2006) e Lacan. A partir da análise do conteúdo manifesto pelo estagiário em diferentes momentos do estágio, pudemos delinear um percurso, em sua trajetória, que permitisse visualizar a sua escolha e identificação com a docência. Evidenciamos que a escolha pela profissão sofre influência dos contextos familiar e escolar, sendo os professores, um dos principais influenciadores desta escolha. Os saberes acadêmicos foram considerados como importantes e indispensáveis, mas o momento da realização do estágio foi considerado como de maior mobilização de saberes e que proporcionaram, ou não, a eles uma identificação com a profissão docente. O choque com a realidade foi o principal motivo para que o estágio fosse considerado um momento marcante para eles e também a razão da primeira crise com a escolha profissional. Concluimos que os licenciandos não constroem uma identificação mais permanente com a carreira docente neste momento. No entanto, eles estabelecem algumas marcas em sua atuação, que vão perdurar por toda a sua vida profissional.

Palavras-chave: formação inicial, saberes docentes, identificação profissional.

Abstract

The main objective of this research was to identify and interpret the knowledge about teaching constructed by Biological Science students, in a public institution of higher education during their first experiences on the apprenticeship and the role of this knowledge on a identification with the teaching profession. To conduct this research, a qualitative and naturalistic one, it was selected six students and used as instruments to get data their field journals, narratives of their Life History and testimonials of each. For analysis of the results we organized a network of references, using the concept of Teacher Knowledges proposed by Tardif (2007), the explanation of dilemmas in the early career, in works of Sadalla (2005) and Zabalza (1994) and the dimension of subjectivity in process of teaching learning using some references of Psychoanalysis, as Barolli & Villani (2006) and Lacan. From the manifest content analysis of the student at different times of the stage, we trace a route in its trajectory, which would view the choice and identification with the teaching profession. We Show that the choice is influenced by family and school contexts, and teachers are one of the major influencers of this choice. The academic knowledges were considered important and essential, but the apprenticeship was considered the greater knowledge mobilization moment, that could, or couldn't, take them to an identification with the teaching profession. The clash with reality was the main reason why the apprenticeship was considered an outstanding moment for them and also the reason of the first crisis with the professional choice. We conclude that the students do not build a more permanent identification with the teaching profession at this moment. However, they set some marks in their performances, which will continue throughout your professional life.

Keywords: initial education, teaching knowledges, professional identification.

Sumário

Introdução	6
Cap. 1 – Referencial Teórico	19
1.1 Saberes docentes	19
1.2 Os saberes docentes na formação inicial	22
1.3 Dilemas do início da docência	25
1.4 A construção da identificação com os saberes e a prática docente	26
1.4.1 A dimensão motivacional	27
1.4.2 A dimensão representacional	27
1.4.3 A dimensão sócio-profissional	28
1.5 A Psicanálise como recurso para interpretar os aspectos subjetivos dos saberes docentes	28
Cap. 2 – Procedimentos Metodológicos	33
2.1 A natureza da pesquisa	33
2.2 Caracterização do campo	33
2.3 Os instrumentos de coleta de dados	36
2.3.1 Diários de Campo	36
2.3.2 Entrevistas	37
2.3.3 Histórias de Vida	37
2.4 Organização e tratamento dos dados	38
2.4.1 Diários de Campo	38
2.4.2 Entrevistas	39
2.4.3 Histórias de Vida	39
Cap. 3 – Histórias na formação inicial: saberes que se cruzam	41
3.1 O percurso de Fabiana	42
3.1.1 Perfil da licencianda	42
3.1.2 História de vida	43
3.1.3 Saberes identificados em Fabiana	44
3.1.4 A tríade Escola – Família - Profissão	46
3.2 O percurso de Ângela	54
3.2.1 Perfil da licencianda	54
3.2.2 História de vida	54
3.2.3 Saberes identificados em Ângela	55
3.2.4 Espelho, espelho meu	57
3.3 As escolhas e a identificação na construção da docência	62
3.4 O percurso de Amélia	64
3.4.1 Perfil da licencianda	64
3.4.2 História de vida	64
3.4.3 Saberes identificados em Amélia	66
3.4.4 A necessidade do olhar do outro	67
3.5 O percurso de Vitória	71
3.5.1 Perfil da licencianda	71
3.5.2 História de vida	72
3.5.3 Saberes identificados em Vitória	74
3.5.4 Ser professor: um status conquistado	75
3.6 As escolhas e a identificação na construção da docência	79
3.7 O percurso de Alfredo	81
3.7.1 Perfil do licenciando	81
3.7.2 História de vida	81
3.7.3 Saberes identificados em Alfredo	83
3.7.4 Ser ou não ser?	84
3.8 O percurso de Leila	87
3.8.1 Perfil da licencianda	87
3.8.2 História de vida	87
3.8.3 Saberes identificados em Leila	88
3.8.4 A escola e a profissão como espaço de luta	90
3.9 As escolhas e a identificação na construção da docência	95
Cap. 4 – Considerações Finais	97
Referências	101
Bibliografia	104
Apêndice	107
Anexo	108

Introdução

A escolha da temática da pesquisa

A opção por iniciar este trabalho contando sobre a minha trajetória de vida não é simplesmente para contextualizar as escolhas feitas por mim no que diz respeito à temática e aos referenciais teóricos, mas, principalmente, refere-se ao ensaio de interpretar teoricamente a minha experiência enquanto aluna e professora iniciante. Este exercício metacognitivo revelou alguns elementos sobre a minha forma de pensar e estar na profissão que se revelaram importantes para construir as interpretações das Histórias de Vida, objeto desta investigação.

Desde pequena, sempre tive gosto por aprender. Leio e escrevo desde os 4 anos e, segundo a minha mãe, ninguém nunca fez um grande esforço para que isso acontecesse, como me sentar em uma cadeira com uma cartilha e me mostrar o alfabeto. Foi, digamos, naturalmente. Minha mãe só soube que eu aprendera a ler quando, um dia, comecei a ler em voz alta um jornal, na casa dos meus avós. A partir daí, sempre ouvi “Essa menina vai ser grande!”, “Essa menina é inteligentíssima!”, e coisas assim, que me fizeram querer sempre mais, para sempre ouvir elogios como estes, ainda mais porque via como minha mãe e meu pai ficavam orgulhosos de mim. Hoje compreendo que esse reconhecimento e a sensação de fazer meus pais felizes era o que me motivava. Minha mãe não pôde fazer faculdade porque teve de trabalhar desde muito cedo, mas sempre dizia que eu iria estudar e que nada mais importava. Meu pai não tem o primeiro grau completo. Trabalhou até os 18 anos no sítio dos meus avós e só então veio morar na cidade. Para ele, o estudo não era assim tão importante, mas lembro que ele me exibia como um troféu quando descobriu que eu sabia ler aos 4 anos. Hoje, com a perspectiva dos conhecimentos advindos da área de psicanálise e educação, compreendo que parte da motivação que eu tive para estudar veio de uma “dívida simbólica” com meus pais. Essa dívida, normalmente, nasce na infância, nas primeiras relações parentais e se baseiam nas expectativas que os pais, geralmente, depositam em relação ao nosso futuro. Porém, independente do que se faça, sempre ficará uma sobra a ser paga (LAJONQUIÈRE, 1999 *apud* FERREIRA, 2008). Sendo assim, tinha que ser a melhor, já que eles não puderam, e isso me faria ganhar elogios e contentar meus pais, o que me deixava feliz também. Portanto, além da dívida, o que me motivava era o reconhecimento.

A minha relação com a escola sempre foi ótima, desde o começo. Adorava ir pra escola na primeira série, porque tudo o que a professora ensinava, eu já sabia. Meus colegas estavam sendo alfabetizados e eu já tinha feito todos os exercícios da cartilha, até a última página. Vendo isso, a professora chamou a minha mãe para conversar e disse que eu não precisava estar naquela turma. Ela sugeriu que minha mãe pensasse na possibilidade de me colocar logo na terceira série, pois eu já sabia o suficiente para acompanhar os alunos nesse nível de ensino. Porém, minha mãe achou melhor deixar como estava e eu continuei na primeira série.

Nos anos seguintes, sempre me destacava como uma das melhores alunas da escola. Os professores, a coordenação e a direção me conheciam por conta do meu rendimento. Diziam que eu teria um grande futuro e que poderia ser médica, advogada, engenheira, ou seja, que passaria em qualquer vestibular que prestasse, por mais difícil que ele fosse. Acreditando nisso, minha primeira escolha profissional foi pela Medicina, ainda no Ensino Fundamental. Essa escolha não foi exatamente por gostar de Medicina, mas por ser um vestibular difícil e que, passando, deixaria meus pais orgulhosos. Isso tudo, obviamente, só compreendi depois. Era uma tentativa de pagar aquela dívida simbólica que tinha com meus pais e, ao mesmo tempo, ser reconhecida, já que essa era uma faculdade difícil e que, depois, me garantiria certo status, pensava eu.

No início do Ensino Médio, percebi que a minha escola havia mudado muito. Agora, além de trocarmos de professores a cada período, trocávamos também de sala. Cada professor tinha sua própria sala de aula, as chamadas “salas-ambiente”, e quem trocava de ambiente eram os alunos. Assim, as aulas de Biologia eram sempre no laboratório da escola, local em que havia entrado pouquíssimas vezes.

Foi nesse período que a minha escolha profissional começou a mudar. Logo no primeiro ano do Ensino Médio conheci a minha professora de Biologia. Ela era uma professora diferenciada e não me apresentava uma Biologia de nomes difíceis e processos impalpáveis, mas ela me apresentava a Biologia que acontecia ao meu redor, dentro da minha casa, e eu podia enxergar como aquilo tudo era belo e o quanto me interessava em saber mais e mais sobre o assunto. A professora percebeu meu interesse e me mandava recadinhas nas provas: “Adoro corrigir suas provas”, “Sua resposta está perfeita!”. A beleza da Biologia mostrada pela professora me fez decidir, definitivamente, pelo curso de Ciências Biológicas. Percebo agora que essa “beleza” não era a da Biologia propriamente, mas a beleza que eu via era o reconhecimento que a professora tinha do meu esforço e do meu desempenho em sala de aula. Acredito, hoje,

que mais do que o interesse pelo conteúdo da Biologia, fui seduzida pela professora, que me reconhecia e me incentivava, correspondendo às expectativas que tinha desde criança, a necessidade que tinha de ser reconhecida.

Acredito ser interessante ressaltar que sempre estudei em escola pública. Meus pais nunca puderam pagar uma escola particular, nem mesmo para que eu fizesse cursinho. Consegui fazer o cursinho na própria universidade onde estudei depois, num projeto que havia se iniciado naquele ano para ajudar alunos de escola pública a passar no vestibular. Lembro-me que, por ser o primeiro ano, não haviam apostilas e nenhum outro tipo de material didático. Para estudar, pedi aos meus colegas que estavam fazendo cursinho particular que me emprestassem as apostilas para que eu pudesse usar. E foi assim que eu passei em duas universidades públicas. O fato de ser aluna de escola pública nunca foi motivo para que eu não acreditasse que seria aprovada na universidade. Quando ingressei no curso de Ciências Biológicas, em 2000, minha família ficou muito feliz. Era uma vitória muito grande para todo mundo e eu estava muito orgulhosa de mim mesma.

Iniciei o curso com muitas expectativas e muitas vontades. Queria logo fazer estágio em algum laboratório, porque para mim, biólogo tinha que estar no laboratório fazendo pesquisa. Fiquei empolgadíssima quando consegui um estágio, mas logo essa empolgação acabou, porque vi que não era bem aquilo que eu imaginava: laboratórios imensos, cheios de gente, todo mundo de jaleco. Compreendo hoje que esse era um imaginário que eu tinha, e que me alienava, no sentido de me deixar presa a uma imagem e esperar que a imagem que eu mesma construí fosse a realidade (LACAN, 1998). Mas a realidade era bem diferente: tudo muito fechado, solitário e técnico. Tentei outros laboratórios, mas esse padrão se repetia. Comecei a ficar desesperada, achando que havia escolhido a carreira errada, pois não vislumbrava a Biologia fora dos laboratórios. Porém, desistir do curso estava fora de cogitação e terminá-lo se tornou um desafio.

E foi assim que levei meu curso até o último ano, encarando-o como mais um desafio. Nos dois últimos semestres eram oferecidas as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio. Na minha compreensão inicial eram apenas mais duas disciplinas que deveria cumprir para poder pegar o diploma. Sem muitas expectativas, me inscrevi na primeira delas, para estagiar no Ensino Fundamental. A primeira aula que eu ministrei foi em uma 6ª série de uma escola estadual. Essa sala foi apresentada ao meu grupo de estágio

como “a pior” da escola. Não faltaram recomendações da professora-tutora¹, da coordenadora e da diretora, que diziam que aquela sala não respondia a nenhum tipo de atividade e que teríamos que nos preparar para um possível (e quase certo) fracasso.

Pensava: “Mais essa agora... pegar a pior sala!”. Já planejamos as primeiras aulas certas de que a sala não responderia, mas, como sugestão da professora responsável pelo estágio, decidimos nortear as aulas de acordo com o interesse dos alunos. O tema proposto pela professora-tutora e pela professora da disciplina para as nossas aulas era “Doenças”. Assim, ao planejarmos a aula, pensamos em abordar as doenças que estivessem mais próximas dos alunos, perguntando mesmo quais doenças os interessava mais saber sobre o assunto, para que a aula realmente fizesse sentido para eles.

A primeira aula foi muito boa. Íamos perguntando a eles e fazendo uma lista na lousa das doenças que eles iam falando. Eles adoraram, foram muito participativos, mas sabíamos que a “novidade” – professoras novas, novas estratégias – poderia influenciar no comportamento da sala de aula. Feito isso, agrupamos as doenças, segundo o agente causador de cada uma – vírus, bactérias, fungos – e passamos a levar para as aulas todos os detalhes de cada uma das doenças colocadas pelos alunos. E tudo isso era permeado por aulas práticas, visita ao museu de Ciências e trabalhos em grupo. E a sala sempre correspondendo, participando e se maravilhando com aquele universo que, para a maioria, era novo. Muitos nunca haviam ido ao laboratório, nem ao museu. Muitas vezes este tipo de atividade se torna inviável ao professor, devido ao número de turmas que ele tem, à carga horária carregada e a outros fatores. Para nós, estagiários, era mais fácil realizar essas atividades, porque tínhamos uma única sala. Mas ainda assim, encontramos resistência na escola, que dizia que não conseguiríamos controlá-los. Achamos aquilo um absurdo! Por que eles não poderiam ter a oportunidade de conhecer outras coisas, fora da escola? E contrariando a muitas pessoas, fizemos as atividades, e foi extremamente gratificante, para eles e para nós também.

Os alunos realmente se envolveram em tudo aquilo: traziam livros que encontravam em casa e que falavam sobre o assunto, relatavam situações vividas por eles fora da escola e que tinham relação com aquilo que estávamos estudando, enfim, realmente se viram inseridos naquele assunto. Ao término do semestre, na última

¹ Professor-tutor é quem cede o espaço na escola para a entrada dos licenciandos e de alguma forma participa da formação dos licenciandos. Alguns autores o chamam de professor-monitor, professor-cooperante ou orientador.

atividade proposta – um gibi, onde teriam que fazer uma pequena síntese de tudo o que viram - alunos pré-rotulados como “ausentes” ou “desinteressados” foram os que mostraram os melhores resultados em termos de articulação de idéias, criatividade, reflexão, etc.

Foi exatamente neste momento, quando eu olhei para aquela sala de 40 alunos, no último dia de aula, e eles nos dizendo que foram as melhores aulas que tiveram, que sentiriam a nossa falta e que aprenderam muito conosco, que eu percebi que meu lugar era ali. Vencer o desafio de lidar com a pior sala da escola e de ter meu esforço compensado pelo interesse deles e pelo real aprendizado, me fez perceber que era exatamente isso que eu queria fazer. Eu, que vim da escola pública, me senti na obrigação de fazer algo mais por aqueles alunos que, como eu, também não tiveram condições de estudar em uma escola melhor. Minha motivação vinha, portanto, de um comprometimento interno, também, com a escola pública, que é o lugar de onde eu vim. De certa forma, fizemos com que a auto-estima deles, fundamental para a motivação ao estudo, aumentasse, apenas pelo fato de terem oportunidade. Entendo, hoje, que a minha dívida com meus pais foi transferida para esta dívida que agora os alunos tinham para comigo, já que, graças a mim, eles conheceram um novo mundo, uma nova educação. De certa forma, ela foi anulada, e foi esse o motivo de minha identificação com a profissão. Esse é, também, de certa forma, o meu “gozo”: *saber que o que eu ensino faz diferença*. Nessa hora eu percebi que os 4 anos da faculdade me prepararam para aquele momento: o de ensinar. O de fazer a Biologia ser vida realmente para os alunos, como a minha professora do Ensino Médio fez para mim. Me lembrei dela nessa hora. Porém, o mais extraordinário ainda estava para acontecer. Depois que saímos dessa aula, nos emocionamos muito com os bilhetinhos de despedida dos alunos e fomos até à sala dos professores para conversar com a professora-tutora. Quando entramos, ouvi uma voz muito conhecida ao fundo, mas não me lembrava de quem era. Chegando mais perto, vi a minha professora de Biologia do Ensino Médio sentada na mesa, conversando com uma colega. Ela mesma, a minha professora, de quem eu havia me lembrado na sala de aula. Não me contive e fui até ela, dizer que havia feito faculdade de Biologia e decidi ser professora baseada no exemplo que ela me deu. Ela me olhou nos olhos e disse: *“Professora? Não faça isso! Aproveite que você é nova e vá fazer outra coisa! Essa vida de professor, ninguém merece! Não entre nessa!”*. Fiquei paralisada. Não consegui dizer uma só palavra a ela. Meu exemplo, me dizendo para não ser aquilo que ela me motivou a ser. Este sentimento de decepção me acompanhou durante um tempo, porque

não conseguia compreender a atitude da minha professora. Fui para o segundo estágio, no Ensino Médio, considerando a possibilidade de não mais seguir a carreira docente. Porém, a vontade de ensinar aquilo que aprendera e de fazer a diferença, como aconteceu no primeiro estágio, ainda era maior. Hoje, entendo que a experiência vem daquilo que nos toca, que nos acontece (LARROSA, 2002, p.21). A experiência do primeiro estágio foi tão forte e intensa, e me tocou tanto, que nem mesmo a decepção com aquela que, até então, era meu ídolo, foram capazes de sublimá-la. Mais do que isso, apresentar aos alunos uma forma diferente de aprender e perceber as mudanças que ocorreram neles fizeram com que a docência se estabelecesse, de fato, como prioridade em minha vida profissional, e não uma alternativa secundária, como, infelizmente, nos foi colocado no primeiro dia de aulas na Graduação pela coordenação. Estava decidido: era professora! Me senti como tal e não mais queria sair daquele lugar.

Depois que me formei, comecei a dar aulas eventuais em escolas públicas. E foi aí que percebi o quanto os saberes da Academia eram importantes e, na época em que cursei, não dei o devido valor. Não compreendia que, no momento da prática, teria que mobilizar estes saberes profissionais junto com os saberes pedagógicos, que são provenientes das reflexões sobre a prática (TARDIF, 2007, p. 36). Eu até possuía esses saberes profissionais, mas, por várias vezes, precisei retomar textos que já havia lido, superficialmente, para poder pensar sobre como proceder em determinados momentos. Porém, existem situações que acontecem, mas não estão previstas e que exigem uma ação imediata. Assim, via-me, constantemente, reproduzindo comportamentos de professores que eu tivera e os quais sempre critiquei, mas não conseguia vislumbrar nenhuma outra saída para o momento, e apelava àquilo que eu trazia comigo, de experiências vividas na época de escola, e que eu julgava pertinentes naquele momento. E nessa hora, não me lembrava de como aquilo repercutia em mim enquanto aluna. Hoje vejo que é justamente isso que se critica nos professores: o distanciamento dele de suas lembranças da época de aluno. Muitas das minhas ações, refletindo posteriormente, foram iguais às ações realizadas por professores que tive, e que não surtiam efeito nenhum no controle da indisciplina em sala de aula, por exemplo. Mas mesmo assim, reproduzia, sem me lembrar dessa situação.

Quando me formei e parti para a prática profissional, percebi o quanto “não sabia”. E em pouco tempo, comecei a fazer a antiga queixa de sempre: é tudo muito difícil, os alunos não tem disciplina, o material didático é ruim, falta tempo para planejar uma aula melhor, etc. percebi que essa não era uma fala minha, mas que

também estava reproduzindo uma fala dos meus professores. Já havia escutado essas reclamações inúmeras vezes e agora, elas se tornaram as minhas reclamações também. Mais tarde, entendi que se tratava do discurso institucional que tende a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência (KUPFER, 2000). Então, pensei que, se estava ali para fazer a diferença, por que não começar a mudança por mim? Talvez, se o discurso mudasse, eu também conseguiria imprimir uma marca minha naquele espaço e poderia começar a mudança a partir de mim, do meu exemplo.

Foi a partir dessas idéias que comecei a procurar o que poderia ser feito para que eu saísse do discurso da queixa e partisse para uma reflexão. Até tentava ler alguns textos que me auxiliassem na busca destas respostas, mas com pouco tempo e sem incentivo da escola e do próprio Estado, logo percebi que não seria tão simples.

Passado algum tempo, comecei a pensar na possibilidade de voltar à faculdade, para tentar encontrar um rumo frente às questões que estavam colocadas à mim. Fiz algumas disciplinas a mais, mas ainda faltava alguma coisa. Em uma dessas disciplinas, me reencontrei com a minha professora do estágio e recebi dela o estímulo que precisava para me decidir por fazer pós-graduação na área de Educação. Acreditei ser essa a maneira de mudar minha postura dentro da Educação.

A temática do projeto apresentado no momento da seleção, no entanto, era muito diferente da que desenvolvo neste trabalho. Em um primeiro momento, queria entender como as questões da atualidade estavam apresentadas nos livros didáticos de Ciências aprovados pelo PNLD. Escolhi trabalhar com o material didático, pois esta era uma realidade muito próxima a mim, enquanto estava na escola. Os livros didáticos haviam chegado há pouco tempo, e achei que seria interessante estudar a forma como os conteúdos vinham apresentados neles, se estavam, ou não, dentro da perspectiva CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). Essa perspectiva era um tanto nova e achamos que seria interessante trazer estes conceitos para o trabalho.

Quando já havia iniciado a pesquisa, ingressei no PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente), que é uma condição para alunos bolsistas, como eu. Participando deste Programa, que é uma espécie de estágio no ensino superior, tive contato com a primeira turma de Licenciatura em Ciências Biológicas, curso que foi criado após a separação das duas habilitações em cursos diferentes, a serem escolhidos no momento do vestibular – Licenciatura e Bacharelado.

Participei como mestranda/estagiária em três disciplinas: Orientação para o Estágio I, Estágio Supervisionado em Biologia I e Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas IV. Neste período, tive contato com um grupo de alunos que teria a sua primeira experiência em sala de aula naquele semestre, e que se mostraram extremamente aflitos e preocupados em saber como é que fariam isso. No primeiro contato com a turma, me identifiquei com aquela situação, e me lembrei do meu primeiro estágio, que foi marcante e decisivo na minha escolha profissional. Quando ficaram sabendo quais seriam as turmas e a escola onde fariam o estágio, alguns descobriram, assim como eu descobrira no meu estágio, que teriam que lidar com a pior sala da escola. Todas essas experiências vividas pelos alunos, de certa maneira, não eram diferentes das que eu havia vivido no momento do estágio e várias questões que os licenciandos faziam, eram questões que eu me fazia, mesmo depois de formada. Sendo assim, cheguei à conclusão que entendendo a trajetória de cada um deles até a docência, entenderia muitas das ações posteriores desses futuros professores em sala de aula. E fazendo este exercício com minha própria História de Vida, também poderia compreender o porquê de algumas das minhas ações em sala de aula, e mudaria a minha maneira de lidar com elas. Foi nesse momento que mudei completamente os rumos da pesquisa. Percebi que, talvez, precisasse compreender mais subjetivamente como ocorre a construção de saberes durante a graduação, e como esses saberes são mobilizados no momento da prática. Dessa forma, compreenderia como se dá a busca pela construção do “ser professor” de cada um, e entenderia as ações dos professores em exercício, deixando de lado a queixa pura e simples e auxiliando-os na reflexão de sua prática docente.

Dessa forma, minha história pode ser vista como um elemento legítimo de entrada no contexto desta pesquisa, justificando meu interesse em trabalhar com as questões dos saberes construídos pelos licenciandos durante sua vida, a Graduação e o estágio.

O contexto da pesquisa

Depois de decidir pela mudança de temática, passei a procurar na literatura os elementos que norteariam a pesquisa. Nos trabalhos de Freitas (1998) e Lopes (2007), encontrei uma possibilidade de tentar resolver as questões que fiz anteriormente, já que ambas trabalharam com alunos da Graduação no espaço do Estágio e obtiveram resultados muito satisfatórios. A metodologia utilizada por elas e o referencial teórico

também me chamaram bastante a atenção. Outras leituras realizadas no momento da construção da pesquisa (LIMA, 1996; MELLO, 2007; TARDIF, 2007; NÓVOA, 1995) também contribuíram muito na compreensão da idéia da construção do professor enquanto profissional. Conforme a pesquisa ia se consolidando, outras leituras foram surgindo e trazendo novas perspectivas, como, por exemplo, o trabalho de Ferreira (2008), que contribuiu muito no momento da análise dos dados, além de Zabalza (1994) e Sadalla (2005) que me auxiliaram na compreensão dos dilemas apresentados pelos licenciandos, e que se configuram também como um elemento importante na construção da identidade profissional.

Para uma melhor interpretação dos dados, optamos, minha orientadora e eu, por recorrer aos referenciais da psicanálise, que tratam de questões como a “dívida” e o “gozo”, o “imaginário” e o “simbólico” (LACAN, 1985; LAJONQUIÈRE, 1999 *apud* FERREIRA, 2008), o discurso do mestre (VILLANI & BAROLLI, 2006) e os intermediários do processo de construção da identidade profissional (KAËS, 2003).

Segundo Franzoni (1999), a disciplina “Estágio Supervisionado”, onde os dados foram coletados, se constitui como um campo muito propício, já que é nela que os futuros professores vivenciam uma experiência bastante próxima daquelas que poderão ser as das suas profissões. Especialmente porque, neste curso de Graduação onde realizamos esta pesquisa, os licenciandos atuam como estagiários de **regência**, e não somente de **observação**, o que não é muito comum nos cursos de graduação, onde dá-se preferência ao estágio de observação por, pelo menos, um semestre. Como estagiários de regência, estes alunos são responsáveis por tudo dentro da sala de aula, desde o planejamento das atividades, até o controle de presenças e disciplina dos alunos.

A idéia de se ter uma disciplina que preparasse o professor para o exercício do magistério em vários níveis de ensino não é nova, surgiu na década de 30, quando foram criadas pelo governo as Escolas de Educação, que ofereciam cursos de natureza profissional, envolvendo a prática de ensino e estudos na área de Educação (GOULART, 2002). Assim, durante muito tempo, a disciplina de **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado** foi a única responsável por congregar os conhecimentos específicos de uma determinada área e os conhecimentos pedagógicos na formação do professor.

De lá para cá, após várias idas e vindas relacionadas à obrigatoriedade das atividades práticas na formação docente, as críticas contrárias por parte das Instituições se tornaram muito comuns. Uma delas, diz que os cursos são, na verdade, de “teoria da

prática”, onde os alunos são submetidos a aulas teóricas, sem nenhum contato com as escolas, professores e estudantes da rede escolar (KRASILCHIK, 1983). Outra situação bastante criticada é a participação do aluno, apenas uma vez por semana, como estagiário de observação em uma determinada turma (GOULART, 2002), o que, obviamente, torna os futuros professores despreparados para enfrentar a realidade e o cotidiano de uma sala de aula e da própria escola. Quanto ao estágio de regência, são pouquíssimos os alunos que o realizam (PIMENTA, 2002).

Com a LDB, torna-se obrigatório que o aluno cumpra 400 horas de Prática (de Ensino, Gestão Escolar, etc.) e 400 horas de Estágio Supervisionado.

De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)², a Prática de Ensino é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo, em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre o “saber” e o “saber fazer” na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. Ainda segundo o parecer, é fundamental que haja tempo e espaço para trabalhar a prática de ensino desde o início do curso e que haja uma supervisão direta da instituição formadora para a coordenação do curso como um todo.

Já o **estágio supervisionado**³ é um momento de formação profissional do aluno seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. No caso das licenciaturas, esse estágio é realizado nas escolas, sob a tutoria de um professor. O parecer ainda diz que o estágio é um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor (grifo meu).

Segundo Freitas (1998)

O estágio é um dos momentos mais importantes para que os alunos comecem a assumir a posição de professores. Entretanto, esta tarefa pode ser vista por eles simplesmente como uma exigência curricular,

² CNE/CP 21/2001 (MEC)

³ Cada IES possui uma terminologia diferente para essas disciplinas. No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas onde realizamos esta pesquisa, antes da reformulação, as disciplinas “Prática de Ensino” e “Estágio Supervisionado” eram condensadas e formavam uma única disciplina chamada “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado”, com oito créditos.

não os envolvendo, e sendo cumprida - minimamente - apenas como mais uma das atividades para completar o curso. Para evitar esse comportamento, o desenvolvimento da disciplina dentro de uma perspectiva construtivista que se oriente para a formação de um profissional com um perfil como o proposto no conceito de professor como prático reflexivo é fundamental para que eles problematizem a situação assumindo o estágio como um projeto de investigação e produção de conhecimentos. (p. 196)

Discutir a formação inicial de professores é, portanto, discutir e refletir o papel da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado nessa formação, já que é nesse momento que os alunos passam a colocar em prática os saberes pedagógicos e específicos que adquiriram no curso e, assim, constroem seus próprios saberes referentes à prática.

A formação teórica, específica, que o futuro professor adquire na universidade se constitui o pilar central do processo de ensino-aprendizagem no momento de sua atuação (TARDIF, 2007). No entanto, há que se considerar a importância do momento do estágio para que estes saberes sejam mobilizados e significados. Antônio Nóvoa, em vários de seus escritos, insiste que o melhor lugar para aprender a lecionar é a própria escola. Porém, o que se vê em alguns cursos de formação é uma pouca valorização deste momento, que pode ser reduzido à mera observação e relatórios, ao invés da regência por parte dos licenciandos.

Portanto, existe a necessidade de se repensar a formação de professores, valorizando os momentos da prática, já que é no cotidiano da sala de aula que o professor defronta-se com muitas situações com as quais não aprende a lidar durante o seu curso de formação.

Aprender a ser professor não é, pois, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e de técnicas de transmissão deles, como coloca Mizukami *et al* (2006). Essa aprendizagem

deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (p. 12).

Dessa forma, todas as pesquisas acerca da formação prática do professor tornam-se extremamente importantes, pois é nessa fase que ocorre a construção do pensamento e de saberes práticos do professor, que nortearão sua forma de agir em sala de aula. Essas reflexões possibilitam ao futuro professor uma melhoria da sua prática e, conseqüentemente, do ensino de uma forma geral. A formação acadêmica inicial é um

diferencial para a prática do professor e precisa ser fortalecida naquilo que pode contribuir para o desenvolvimento profissional (COSTA & OLIVEIRA, 2007).

Foi nessa direção, portanto, que realizamos esse trabalho, tentando identificar os saberes que os alunos construíram durante a prática e de que forma esses saberes foram resignificados e problematizados no sentido de construírem (ou não) uma identificação com a profissão docente. Para isso, centralizamos as nossas análises em algumas questões:

- 1) De que maneira a experiência do estágio se constitui como saberes que levam à identificação, ou não, com a profissão docente?
- 2) Que importância os alunos atribuem ao conhecimento acadêmico adquirido até o momento do estágio?
- 3) Quais sínteses – pessoais e teóricas – foram feitas pelos alunos sobre as primeiras experiências na prática docente?
- 4) Como se dá a construção (ou não) da identificação com os saberes docentes pelos licenciandos?

Os principais objetivos desta pesquisa foram: i) identificar e interpretar os saberes sobre a docência construídos pelos licenciandos durante suas primeiras experiências realizadas no Estágio Supervisionado; ii) interpretar como os significados atribuídos aos saberes da prática influenciam, ou não, na identificação do licenciando com a carreira docente..

A seguir, apresentamos, resumidamente, a estrutura da dissertação.

No primeiro capítulo, *Referencial Teórico*, apresentamos as leituras que foram feitas para a construção desta pesquisa. Construímos uma explanação acerca dos saberes docentes, propostos principalmente por Tardif, e também sobre os dilemas do início da docência, que são recorrentes nos relatos dos estagiários, utilizando os trabalhos de Sadalla (2005) e Zabalza (1994). Falamos ainda sobre identificação dos licenciandos com a profissão (Nascimento, 2007) e também discutimos brevemente sobre o uso de alguns elementos da psicanálise na construção das análises.

No segundo capítulo, *Procedimentos Metodológicos*, descrevemos detalhadamente qual foi a metodologia utilizada na pesquisa, desde a descrição da natureza da pesquisa realizada, a caracterização do campo, até o tratamento dos dados coletados.

No terceiro capítulo, *Apresentação e Análise dos Dados*, apresentamos os dados organizados por aluno, ou seja, para cada um deles, apresentamos sua História de Vida e

fazemos uma análise, permeada pelos dados contidos nas entrevistas e nos diários, além de nossas anotações pessoais. Nesta análise, procuramos interpretar de que forma o licenciando constrói a sua trajetória em busca de uma identificação com a profissão docente.

No quarto e último capítulo, *Considerações Finais*, faremos uma discussão dos resultados desse trabalho, apresentando também novas propostas de estudo que podem se desenvolver a partir desta pesquisa.

1. Referencial Teórico

A formação inicial não é um campo novo de pesquisas dentro da Educação. Muitos pesquisadores têm produzido nessa área, o que a torna extremamente complexa e dinâmica. Sendo assim, não existe apenas uma única teoria capaz de explicar um fenômeno. Portanto, o pesquisador, por mais que tente, não consegue ser totalmente imparcial em seu trabalho, já que precisa assumir posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos (GARCIA, 1999).

Pautamos este trabalho em duas vertentes teóricas: a primeira delas é a construção dos saberes docentes pelos licenciandos, durante sua trajetória de vida como aluno e também na Graduação. Porém, para interpretarmos melhor como ocorrem essas construções, achamos pertinente e necessário utilizarmos alguns referenciais da psicanálise.

1.1 *Saberes docentes*

Em meados dos anos 80, um movimento de profissionalização docente começou a criar corpo na América do Norte e Europa, buscando renovar e fundamentar o ofício do professor. Assim, chegou-se à conclusão de que a profissão docente possuía uma *knowledge base*, ou seja, uma base comum de conhecimentos, ou saberes. Foi neste contexto que muitos pesquisadores deram início aos trabalhos de identificação desses saberes, para que a docência deixasse de ser vista como uma vocação e passasse a ser encarada como verdadeiramente uma profissão, dotada de um *corpus* de conhecimentos a serem adquiridos. (ALMEIDA & BIAJONE, 2007)

No Brasil, vários autores deram início às pesquisas sobre saberes docentes em meados da década de 80. Para este trabalho, optamos por focalizar os trabalhos de Tardif, que atribui ao “saber” um sentido mais amplo. O autor diz que ele “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes” (TARDIF, 2000, p. 13-14). A natureza e o conteúdo desses saberes, o modo como eles são influenciados pelo sistema em que o professor está inserido, o modo como o professor mobiliza todo esse conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (TARDIF, 2000) têm se constituído um importante campo de investigação na busca da compreensão dos processos de aprendizagem docente.

Ele se refere ao saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2007, p. 36) Explicando mais detalhadamente cada um deles, temos que:

- Os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores.
- Os saberes disciplinares são os que envolvem diferentes campos do conhecimento e emergem daqueles que produzem o saber e o transmitem independentemente das faculdades de educação e dos programas de formação de professores.
- Os saberes curriculares são os programas escolares que os professores devem aprender e aplicar. Contém os objetivos, conteúdos, métodos, etc. que a instituição selecionou como modelo a ser transmitido aos alunos.
- Os saberes da prática (ou experienciais) são desenvolvidos pelos próprios professores, fundados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São validados pelas experiências vividas pelo professor, e são considerados o núcleo vital do saber docente.

Em outra pesquisa, Tardif (2000) acrescentou esses saberes possuem características que são classificadas em 3 categorias:

1) Temporais: são saberes adquiridos através do tempo, tanto de vida, quanto profissional. Boa parte do saber que o professor tem sobre “como ensinar” é proveniente de sua história de vida, sobretudo, de vida escolar. E isso não muda durante os cursos de formação. Além disso, a maioria dos professores aprende a utilizar na prática as crenças que já possuía, a fim de resolver os problemas profissionais que surgem. O saber é temporal, também, segundo o autor, porque se desenvolve no âmbito de uma carreira, de um processo de vida profissional de longa duração, do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

2) Plurais e heterogêneos: plurais, porque provêm de diversas fontes: sua cultura pessoal, sua história de vida, sua cultura escolar anterior, sua cultura universitária, sua experiência prática, etc. E heterogêneos porque não formam um repertório unificado de conhecimentos, mas são ecléticos e

sincréticos. Os professores, na ação, procuram atingir diferentes tipos de objetivos, cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. Ou seja, os professores mobilizam saberes diferentes para alcançar os objetivos apresentados. Nesse sentido, pode-se dizer que os professores não apresentam uma unidade teórica ou conceitual de saberes, mas pragmática, ou seja, estão à serviço da ação, e é somente na ação que assumem seu significado e sua utilidade. Tardif (2000) apresenta uma analogia interessante sobre o sentido dessa unidade pragmática.

como as diferentes ferramentas de um artesão, eles (*os saberes*) fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão. Ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação (Durand, 1996) e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade. (p.15)

3) *Personalizados e situados*: são personalizados porque raramente se tratam de saberes formalizados, objetivados, mas de saberes que foram apropriados, resignificados, subjetivados, sendo, portanto, muito difícil dissociá-los das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Esses saberes, portanto, carregam marcas do ser humano. Além disso, os saberes são situados, ou seja, estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender. É somente nesta situação de trabalho que esses saberes ganham sentido, são “contextualizados”.

Nóvoa (1999) ressalta principalmente a importância da experiência do professor na construção e mobilização de saberes – o chamado *saber experiencial*. Para o autor, é fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual. Assim, é possível que surjam outros saberes resultantes dessa integração entre teoria e prática. O autor diz ainda que há certa tendência em desvalorizar o saber da experiência em favor de um saber científico (da pedagogia ou das outras disciplinas). As práticas de racionalização do ensino contêm elementos que, de certa forma, promovem uma certa deslegitimação dos professores como produtores de saber. As políticas para educação dos órgãos públicos, por exemplo, não oferecem a oportunidade dos professores expressarem suas

idéias, com base naquilo que já vivenciam em sala de aula, o que gera inúmeros conflitos e uma grande insatisfação por parte deles.

Considerando que os professores desenvolvem os seus trabalhos a partir da construção e reelaboração de múltiplos saberes ou conhecimentos, dialogando com esses saberes de diferentes maneiras ao longo do seu processo formativo, importa muito discutir **como** os professores aprendem e que elementos podem e devem ser considerados pelas instituições formadoras no processo de aprendizagem da docência.

1.2 Os saberes na formação inicial

Com relação à formação inicial, devemos lembrar que o aluno que ingressa em um curso de Licenciatura traz consigo conhecimentos construídos durante sua trajetória de vida – o *saber temporal*, classificado por Tardif – que não devem ser desprezados. A licenciatura, portanto, deveria ser um período de reeducação para os estudantes, pois, tendo ou não experiências profissionais, todos eles têm vivência de magistério como alunos que, certamente, merecem ser revistas, questionadas e reelaboradas (GONÇALVES & GONÇALVES, 1998).

Tardif (2000), em pesquisa realizada nos Estados Unidos com professores em formação inicial, aponta que o saber-ensinar originou-se muito antes da experiência vivida em sala de aula, ou seja, veio de uma história familiar e cultural de cada indivíduo, resultando em um conjunto de saberes que cada um construiu ao longo de sua própria vida. O autor ainda cita a pesquisa de Wideen *et al.* (1998 *apud* Tardif, 2000), que diz que, na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudar e nem ao menos abalar esses saberes construídos durante a vida escolar.

Dizendo de outra forma, como a proposta por Pimenta (2002), o professor é o “ser da práxis” por ele construída, ou seja, ele traduz a unidade ou o confronto entre teoria e prática. Sua formação escolar e seus valores adquiridos na vida – o seu compromisso, enfim, com sua práxis utilitária ou criadora.

Percebe-se, também, que o professor em formação já possui o modelo de professor que deseja ser, resultado de sua vivência na escola, convivência com seus próprios professores, o que permite que ele vá construindo uma imagem do tipo de professor que gostaria de ser para os seus alunos.

E é nesse sentido que o estágio se faz tão importante na formação inicial. É o momento onde o aluno irá, finalmente, se colocar diante de uma sala de aula, para

mobilizar todos esses saberes, acumulados durante os anos escolares, durante a vida, e, também, durante os anos na própria graduação. Além disso, ele é uma parte muito importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática (KULCSAR, 2006).

A vivência das situações reais do cotidiano da escola proporciona aos alunos uma oportunidade para refletir, sistematizar e testar os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação, complementar e confrontar esses ensinamentos com a realidade, podendo comparar pensamentos e hipóteses, quebrar paradigmas e reelaborar seus conhecimentos (PIMENTA, 2002).

Porém, como já fora dito, ainda persiste uma severa crítica quanto aos modelos de formação docente, que muitas vezes não proporcionam aos alunos a oportunidade de estar em uma atividade de estágio que, efetivamente, crie oportunidades para os alunos refletirem e, assim, desenvolverem as habilidades docentes das quais necessitam. É nessa perspectiva que surge o conceito do professor reflexivo, que discutiremos a seguir.

Na perspectiva de superação do modelo formativo tão criticado pelos pesquisadores da área de Educação, por ser considerado apenas um conjunto de normas, sem espaço para a reflexão, os trabalhos de Donald Schön possibilitaram um novo olhar sobre a prática docente. Depois da publicação de seus estudos sobre a reflexão dos professores sobre sua prática, outras pesquisas passaram a considerar as especificidades do desenvolvimento profissional do professor e os conhecimentos ligados à ação, ou saberes adquiridos na prática (COSTA & OLIVEIRA, 2007).

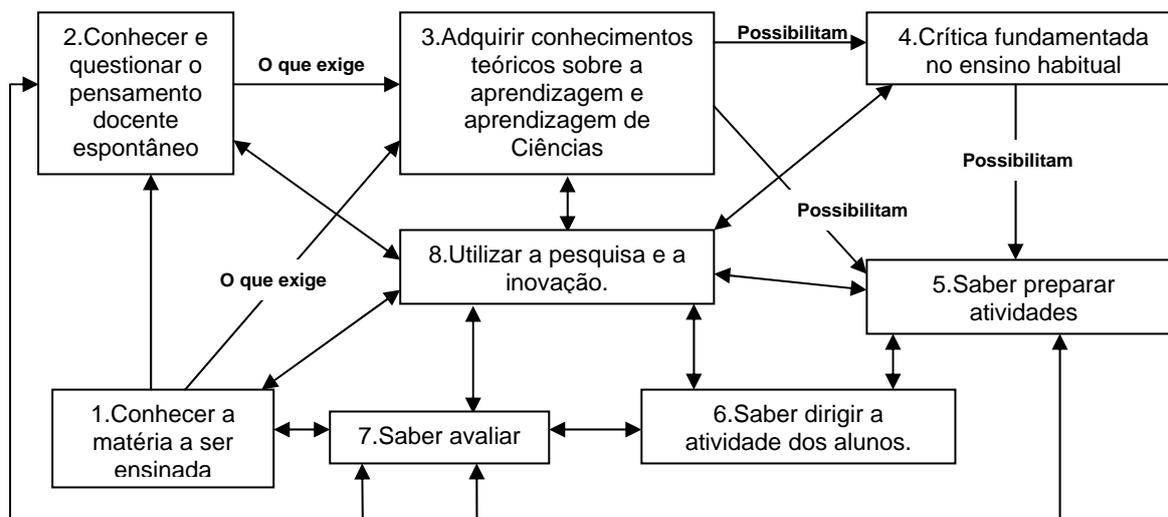
Nessa perspectiva, Schön defende em seus trabalhos uma formação que capacite o professor a refletir criticamente sobre suas ações. Considera que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente e que o professor, mais do que um simples “aplicador” de teoria, deve ser um *practicum* reflexivo, que age e toma decisões baseado na reflexão que faz sobre os problemas que surgem durante o seu trabalho.

No bojo dessas discussões, a contribuição de Zeichner nesse campo de pesquisas também é bastante relevante. O autor utiliza o termo *professor reflexivo*, derivando deste o *ensino reflexivo*, proporcionado por esse professor. Porém, ele também faz uma crítica aos modelos formativos desse profissional, apontando que, ao se discutir o ensino reflexivo e a formação de professores reflexivos, devem-se levar em conta as condições sociais de ensino e trabalho docente.

Percebe-se, portanto, que a produção e a mobilização de saberes em sala de aula só é possível se o professor for um *practicum* reflexivo, capaz de articular seus saberes pré-existentes com outros adquiridos, reorganizá-los e, por meio da reflexão, transformá-los para a prática em sala de aula. Dessa forma, os pesquisadores desta linha de pensamento consideram que as premissas que fundamentam a racionalidade técnica desfavorecem uma conduta reflexiva dos professores diante das situações de conflito e de indagações que vão surgindo ao longo do desenvolvimento profissional.

Zeichner (1993) e Nóvoa (1995) também consideram importante que essa reflexão seja feita entre os pares, atribuindo a esse procedimento o fortalecimento e o desenvolvimento do trabalho docente. No caso deste trabalho, a reflexão feita pelos estagiários em grupo é correspondente a esta, proposta pelos autores.

Tratando-se especificamente do ensino de Ciências, autores como Carvalho & Gil-Pérez (2006) apresentam-nos as necessidades formativas de um professor de Ciências, ou seja, quais são os saberes que o professor de Ciências deve possuir. O quadro abaixo, proposto pelos autores (2006, p. 19) mostra o que os professores de Ciências deverão “saber” e “saber fazer”.



Mas os pesquisadores também nos dizem que o atual modelo de formação não contempla todos esses requisitos. Portanto, eles só vêm corroborar o que vem sendo criticado por muitos: a lacuna deixada pelos cursos de formação de professores, que não atendem às expectativas dos especialistas e da sociedade de uma maneira geral. Dessa forma, eles nos alertam para a importância de se romper com a atual estrutura dos cursos de formação. Neste contexto, Carvalho & Gil-Pérez (2006) questionam: em que medida os cursos de formação são realmente úteis na formação de professores? (p. 69).

Para Souza (2006, p. 34), colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do projeto formativo é fundamental, na medida em que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente, já que o professor é uma pessoa com sua singularidade, historicidade e que, por isso, produz seus próprios sentidos e significados durante a formação.

1.3 Dilemas do início da docência

Como já vimos, o cotidiano do professor é constituído por uma sucessão de problemas, grandes ou pequenos, mas que exigem decisões rápidas, as quais, muitas vezes, não foram submetidas a uma reflexão durante a ação por pura falta de tempo para tal. Esse é o principal ponto de desestruturação do professor. Nada deixa o professor mais “perdido” do que ter que tomar alguma decisão imediata quando ele não tem clareza de onde pretende chegar (SADALLA, 2005).

Bem sabemos que a sala de aula não funciona como um relógio. Pelo menos, não todos os dias. Para o professor, é muito complicado planejar uma aula, pois ele deve levar em conta que, a qualquer momento, ela pode tomar um rumo muito diferente do previsto, o que exigirá deste professor uma grande capacidade de encontrar meios para solucionar esses problemas, que podem ser vários: dificuldade dos alunos com o conteúdo, indisciplina, problemas referentes ao cotidiano escolar, etc.

Perrenoud (1993 apud SADALLA, 2005) aponta que 80% do que ocorre em uma sala de aula após serem fechadas as portas, não foi planejado pelo professor. Cabe a ele, no entanto, tomar as decisões necessárias e importantes, o que, muitas vezes, produzem os chamados *dilemas*.

Segundo Zabalza (1994), *dilema* é todo conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua atividade profissional.

A grande ênfase no surgimento dos dilemas é dada devido à dificuldade de o professor conseguir unir dois aspectos muito importantes: a teoria que possui e a sua prática cotidiana. O dilema surge quando esse profissional se defronta com a prática e absorve estas questões tão importantes quanto aquelas aprendidas em outros contextos. Ele sente que tudo aquilo que aprendeu como sendo “a maneira correta de agir” está sendo colocado em xeque pelas situações com as quais se depara. Assim, o profissional descobre que, para solucionar um dilema, o ideal seria unir teoria e prática – a chamada *teorização da prática* – que implica na articulação dos saberes pessoais e dos outros, de

reconhecimento das formas de atuação próprias e transformação das mesmas em esquemas de pensamento e de ação (PERRENOUD, 1993).

Um outro ponto que gera dilemas entre os professores em exercício, mas que também aparece entre os professores em formação é a sensação de que estão fazendo algo que lhes é imposto, ou seja, eles não sentem que possuem autonomia dentro da sala de aula. O dilema surge porque, quando refletem sobre o modelo que lhes é mais apropriado para ensinar, baseadas no seu cotidiano escolar, na sua experiência, esbarram nas ordens vindas dos superiores, e não podem mais se utilizar de nada disso.

Sadalla (2005) diz também que o professor precisa sentir que sabe aquilo que está fazendo, que entende aquilo que está ensinando. Se isso não acontece, ele sente que não há adequação nas suas decisões, pois vê-se determinado a agir diferentemente de seus pensamentos.

1.4 A construção da identificação com os saberes e a prática docente

Existe hoje um consenso segundo o qual se afirma que o professor não deve ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas como pessoa em processo de construir mudanças em sua identidade (OLIVEIRA *et al*, 2006). Isso também pode ser aplicado àqueles que ainda não são professores de fato, como por exemplo, os estagiários dessa pesquisa.

Todos eles têm algum tipo de discurso sobre sua prática pedagógica, elaborado pela apropriação de um saber relacionado a experiências concretas, em conjunto com aquele saber proveniente da Academia. À medida que as experiências vão se transformando, a identidade desse professor em formação também sofre alterações. A identidade não é um dado adquirido, nem uma propriedade ou um produto, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 1994, p.16). Ela faz parte de um longo processo de evolução, ao longo da carreira docente, que vai sendo definido, remodelado, a partir das experiências vividas, da maturidade do próprio ser humano e do contato com seus pares e alunos (LOPES, 2007).

Essa identidade não é construída, portanto, somente nos cursos de graduação. Este fornece as bases para que a construção da identidade docente se dê de maneira coerente.

Nóvoa (1994) diz que os primeiros anos de atividade docente são cruciais para a consolidação da identidade profissional. Apesar de todas as mudanças que essa

identidade vai sofrer, existe algo que permanece, um traço que é comum e fica estável ao longo da vida. Ou seja, por mais que o sujeito transforme sua maneira de agir, ele o faz dentro de um determinado padrão, que o acompanhará durante toda a sua vida profissional (LOPES, 2007). Esse “padrão” é adquirido durante as primeiras experiências na profissão.

No entanto, sabemos que a construção efetiva da identidade docente não ocorre no momento do estágio. O que existe é um primeiro contato, que pode ou não proporcionar uma identificação com a profissão. Por isso, optamos por utilizar o termo “identificação”, ao invés de “identidade”, ao longo deste trabalho.

Nascimento (2007) divide a construção da identificação profissional em dimensões, as quais discorreremos a seguir.

1.4.1 A Dimensão Motivacional

Toda vez que nos propomos a fazer algo, a primeira força que nos impele é a motivação. Seja ela interna ou externa, precisamos de algo que nos motive, que nos dê vontade e prazer em realizar. Portanto, este é o primeiro passo para construirmos uma identificação com qualquer profissão. Essa dimensão é, portanto, relativa ao projeto profissional de cada um e incide na escolha da profissão e na motivação para a mesma (NASCIMENTO, 2007). A *motivação* é, em sua maioria, intrínseca, o que significa, no âmbito da formação inicial, que o sujeito realiza as atividades acadêmicas (aqui compreendidas como sendo o estágio) como um fim em si mesmo, ou seja, sem influência de qualquer fator externo, sejam recompensas, pressões, ameaças etc. Esse estado motivacional produz completo envolvimento na tarefa, persistência, concentração intensa, desligamento do tempo e prazer. (BZUNECK & GUIMARÃES, 2007, p.415). Essa motivação intrínseca pode ser alterada por fatores externos, ou seja, o sujeito realiza uma ação visando as consequências que ela acarreta. Assim, a ação acontece por influências externas como pressões, recompensas, evitar punições etc.

1.4.2 A Dimensão Representacional

Está relacionada com a percepção profissional, nos planos da imagem da profissão docente e da imagem de si como professor (NASCIMENTO, 2007).

Depois da motivação para a entrada na carreira, o sujeito começa a procurar referências dentro dela, que podem vir de outros profissionais que conheceu e teve

contato ao longo da vida. A partir dessas representações, ele começa a construir seu próprio perfil profissional dentro da profissão. Na carreira docente, o professor iniciante começa, neste estágio, a delinear que tipo de profissional deseja ser, e busca esse perfil em modelos que já conhece, ou conheceu ao longo de sua vida escolar.

1.4.3 A Dimensão Sócio-profissional

Esta dimensão envolve a identificação e a integração profissional e baseia-se, fundamentalmente, nos processos de socialização profissional (NASCIMENTO, 2007). É o momento da troca de experiências com os pares, o que faz com que o profissional se perceba fazendo parte, de fato, daquele meio. Mas é, também, o momento de percepção da realidade à qual está inserido. Tratando-se dos professores iniciantes, é o momento em que estes interagem também com o meio no qual estão atuando. Esta interação pode ocasionar alguns choques com a realidade, o que pode ser crucial para a manutenção do profissional dentro da carreira.

1.5 A Psicanálise como recurso para interpretar os aspectos subjetivos dos saberes docentes

Quando optamos pela utilização de Histórias de Vida como conjunto de dados para esta pesquisa, percebemos a necessidade de um novo referencial de análise, que buscasse o que está implícito nos discursos e nas escritas de si de cada um dos sujeitos, pois o que tínhamos até então era uma classificação dos saberes segundo Tardif, Shulman, Gauthier, e outros. Percebemos que outro tipo de saberes também estavam sendo construídos, que dizia respeito por exemplo, a uma dívida que quase todos os entrevistados revelaram em relação ao apoio de pais e familiares, a influência de professores queridos, etc. . Dessa forma, optamos por utilizar o referencial psicanalítico, que, dentre outras características, busca entender a dinâmica da relação simbólica do indivíduo com o conhecimento (FERREIRA, 2008). Entendemos que esta dinâmica pode estar se dando através da prática reflexiva do professor.

Segundo Mendes,

A Psicanálise desconfia da verdade, da fala manifesta e adiciona as experiências do passado para explicar fenômenos atuais, não aceitando as evidências dos significados. (2002, p. 2)

Este não é um assunto novo. Desde o começo do século, com a publicação dos trabalhos de Dewey, se considera a importância do pensamento reflexivo por parte do professor. Mais tarde, Schön (1992) amplia esta discussão, delimitando e sistematizando os espaços de reflexão (*reflexão sobre a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação*).

Com as discussões recentes a respeito da humanização da profissão docente, a reflexão passou a ser um elemento de muita importância nas pesquisas sobre formação de professores. Apesar de considerarmos os saberes teóricos e práticos essenciais,

estas dimensões ainda não contemplam a complexidade do fenômeno em pauta — o processo de formação docente. Para uma compreensão efetiva deste processo — inicial e contínuo — devemos aproximar desta discussão uma dimensão do vivido, do acompanhamento da experiência, da escuta dos sentidos (conscientes e inconscientes) que perpassam as relações pedagógicas, aspectos que vão caracterizar uma dimensão do saber que é a do saber-ser. (MARTINS, 2009, p.3)

Por ser um processo totalmente subjetivo, a reflexão realizada pelos sujeitos desta pesquisa exigiu que procurássemos a melhor fonte para responder às questões que passaram a chamar atenção após a interpretação textual das Histórias e das entrevistas de cada um dos pesquisados. Baseando-nos principalmente nos trabalhos de Villani e Barolli (2006), que trabalham a formação de professores na perspectiva da Psicanálise, e Ferreira (2008), que utilizou alguns elementos da Psicanálise para interpretar Histórias de Vida de professores em exercício, conseguimos transpor alguns obstáculos que se apresentaram no momento da interpretação dos dados. Para isso, nos utilizamos também de alguns elementos presentes no referencial psicanalítico.

Um desses elementos foi o de Intermediário, proposto por René Kaës que propõe a construção de uma metapsicologia intersubjetiva. Ele aponta as possibilidades de sua utilização para o enfrentamento do problema da articulação psicossocial. Para ele “ministros, chefes, dirigente, líder realizam funções psíquicas intermediárias e encarnam essa função” que aqui estamos estendendo para a função do professor. Kaës compreende as formações e processos psíquicos intermediários como formações de ligação, de passagem de um elemento a outro, exercendo no espaço interpsíquico o papel de mediadores, representantes, objetos transicionais, porta-vozes. O intermediário funciona nos momentos das descontinuidades, crises ou rupturas, sendo o mecanismo de passagem entre duas situações conflitantes (VALADARES & VILLANI, 2004, p.4). Os intermediários aparecem nos momentos de transição que conduzem o sujeito e seus projetos, a uma maior aderência à realidade, impelindo-o às readaptações produtivas.

Tentaremos, neste trabalho, identificar a presença do Intermediário sob várias formas no decorrer dos relatos.

Outro elemento presente em diversas análises são as “Dívidas Simbólicas” (LACAN, 1998). Essas dívidas, normalmente, nascem na infância, nas primeiras relações parentais. Muitas das ações realizadas por este sujeito visam o pagamento desta dívida simbólica. Porém, segundo a teoria, esta Dívida nunca será paga por completo, pois o “endividado” estará constantemente e inconscientemente se cobrando. A tendência é, portanto, que se fique de certa forma preso eternamente àquele que detém nossa dívida, seja ele o pai, a mãe, um professor, etc.

Lacan (1985) também nos auxilia na compreensão de algumas situações, bastante presente nos relatos dos licenciando que identificamos como situações de “gozo”. Segundo o autor, o “gozo” é identificado por meio de repetições inconscientes feitas pelo sujeito e que promovem algum tipo de satisfação. Porém, essa satisfação nem sempre é positiva ou benéfica para o próprio sujeito.

Neste trabalho, percebemos que, na maioria das vezes, o licenciando tende a repetir algo que deu certo, ou que gerou algum comentário positivo e que lhe proporcionou satisfação. Porém, algumas vezes, o sujeito tende a repetir também infinitas reclamações e tecer outras tantas justificações sobre elas, entretanto sem que haja mudança, sem que jamais saia do plano da queixa. A característica do gozo é que não temos controle sobre ele e um exemplo disso é aquele sujeito que reclama sempre das mesmas coisas, mas não toma nenhuma atitude para mudá-las (MRECH, 1999). Ou seja, o sujeito tende a levar uma vida estagnada, onde se alegra e se queixa sempre das mesmas coisas, alienadamente. Segundo Ferreira

o professor, nesta situação, tenta, de certa forma, não se culpar, mas, ao mesmo tempo, vai se culpando dos eventos que não consegue controlar. Como se culpa, está sempre pronto a racionalizar e contar uma história coerente. Vira um peso insuportável empreender qualquer ação, estabelecer qualquer relação, fazer qualquer trabalho. É o momento em que o professor atua por inércia. Ele está em sala de aula, mas, muitas vezes, não sabe o que está acontecendo. (2008, p.109)

Muitas das representações feitas pelos alunos em suas Histórias de Vida e Entrevistas estão no plano do “Imaginário”. Segundo Durkheim (1994 *apud* CEMIN, 1998), o “imaginário” é a forma como a sociedade imagina, projeta e objetiva, denominando e classificando, já que, segundo ele, a sociedade é, antes de tudo, “um conjunto de idéias, de crenças, de sentimentos de toda a espécie, num amálgama

realizado pelo próprio indivíduo". Assim, o registro do "imaginário" vai depender da maneira como o próprio sujeito visualiza as instituições e a sociedade de uma maneira geral. Cada um dos sujeitos desta pesquisa possuía um tipo de imagem da escola e da sala de aula. Quando a realidade se fez presente, alguns tiveram estas imagens desconstruídas, o que gerou conflitos e crises com a carreira que escolheram. Estas crises podem ser vistas como uma espécie de alienação. Segundo Lacan (1985), o imaginário é a fonte de alienação do sujeito. É onde ele se paralisa através da visualização da imagem no espelho. Ou seja, o imaginário atua para que fiquemos presos na imagem do espelho e não na escuta do sujeito ou do objeto. Quando o objeto (neste caso, a escola pública) se apresenta no plano do real, as imagens construídas pelo sujeito não permitem que ele seja, de fato, considerado tal como é. Segundo Mrech (2001) isto vem acontecendo de uma maneira violenta na escola pública, pois parte-se do pressuposto que ela é um imaginário formado e imutável. A autora faz, ainda, uma crítica a este tipo de pensamento, já que, para ela, pensar desta maneira

é ficar com as imagens solidificadas e resistenciais da instituição. Neste caso, é dar à instituição uma imagem corporificada, densa, agindo quase como um ser ou uma entidade autônoma. Este foi o erro das concepções reprodutivistas da escola, que acabaram por desencadear uma imagem das instituições escolares, onde nunca haveria uma mudança. Elas seriam sempre a perpetuação do modelo capitalista ou comunista. Na verdade, esta é uma concepção simplificadora que reduz os parâmetros institucionais a apenas uma variável. (MRECH, 2001)

Outro elemento bastante freqüente nos relatos dos licenciandos é o "Discurso do Mestre". Segundo Villani & Barolli (2006, p.158) esse tipo de discurso ocorre quando quem fala assume a posição de quem sabe tudo, e não presta conta a ninguém, além de determinar o que o outro deve fazer para produzir aquilo que ele quer. No discurso do Mestre

o agente coloca-se no lugar da Lei, ou seja, numa posição de plenitude. Entretanto, a posição de plenitude do agente recalca uma verdade universal: sua divisão, suas dúvidas e suas insatisfações. Quando esse discurso faz laço, isto é, quando um outro sujeito se submete a esse discurso, de fato opera-se um deslocamento da satisfação desse outro em consequência da produção de um novo saber. Esse deslocamento pode envolver tanto *um ganho*, como no caso da adesão ao discurso de um guru que conquista seus seguidores, quanto *uma perda*, como no discurso do chefe que se apodera de parte do trabalho de seu liderado (Villani & Barolli, 2006, p. 158).

Muitas vezes, o licenciando se coloca como sendo este mestre, que fala do lugar da Lei e da Verdade, e que é capaz de lidar com os problemas de seus alunos e dar conta

das dificuldades de aprendizagem de cada um (BAROLLI, VALADARES & VILLANI, 2007, p. 261). O licenciando se coloca, portanto, como o “Sujeito Suposto Saber”, ou seja, alguém que sabe trabalhar a insatisfação do outro. É interessante notar que, quando estão em sala de aula, alguns licenciandos procuram realizar as atividades de modo que os alunos os coloquem como o “Sujeito Suposto Saber”, ainda que tenham que aderir a um modelo de ensino mais tradicional.

No decorrer das análises, estes elementos serão mais bem contextualizados, o que facilitará a compreensão dos mesmos.

2. Procedimentos Metodológicos

Neste capítulo apresentaremos a Metodologia utilizada para a realização deste trabalho. Descreveremos o tipo de pesquisa que foi realizada, o contexto no qual os dados foram coletados, os instrumentos utilizados nessa coleta e os sujeitos participantes.

2.1 A natureza da pesquisa

Como já foi dito anteriormente, a formação inicial deve buscar sua centralidade na pessoa do professor (SOUZA, 2006, p. 34). Para esta pesquisa, optamos por trabalhar, justamente, com essa dimensão pessoal e subjetiva, pois é ela que demarca a construção e a reconstrução de uma identidade pessoal com a docência (SOUZA, p.35). Portanto, a pesquisa assume um caráter *qualitativo*, pelos dados não serem passíveis de mensuração, sendo analisadas as suas inter-relações, lendo as entrelinhas, analisando-os subjetivamente. Uma pesquisa qualitativa importa-se muito mais com a *compreensão* dos fatos que tendem a ocorrer e não meramente em comprovar alguma hipótese, ou mesmo testá-la (LOPES, 2007).

A maior parte das pesquisas na área de Educação tende a ser de caráter qualitativo, pelo simples fato de que elas não podem ser feitas de modo isolado. Essa área é permeada por relações em diferentes níveis entre professor, aluno e aprendizagem, tão intrínsecas que é quase impossível separá-las. Assim, o pesquisador precisa ficar em contato direto com o ambiente de pesquisa, de modo a entendê-lo e descrevê-lo, já que “toda pesquisa qualitativa é descritiva” (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Essa pesquisa assume, ainda, um caráter *naturalístico*, porque não envolve nenhum tratamento experimental, mas estuda os fenômenos de maneira natural, na medida em que eles forem acontecendo (LIMA, 1996). Apesar de ter participado de algumas atividades com os alunos e coletado dados nestas atividades, nenhuma delas foi elaborada com este intuito. Ou seja, os dados foram coletados à medida que as atividades aconteciam, naturalmente, sem que houvesse nenhuma interferência por nossa parte.

2.2 Caracterização do campo

Os dados foram coletados em duas disciplinas oferecidas no 5º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar: Orientação para o Estágio I e Estágio Supervisionado em Biologia I. Estas duas disciplinas são complementares, pois derivam da antiga disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado”.

Ambas possuíam os mesmos 26 alunos, que cursavam 2 créditos (horas/semana) referentes à Orientação para o Estágio I e 4 créditos de Estágio Supervisionado em Biologia I, totalizando 6 créditos de disciplinas voltadas à preparação e realização do estágio na escola.

Desde o primeiro semestre do curso, os alunos tiveram contato com as disciplinas chamadas *pedagógicas*, além, é claro, das disciplinas de conteúdo *específico* da Biologia. O esquema abaixo ilustra os **saberes acadêmicos** aos quais os alunos tiveram acesso até o 5º semestre do curso.



De acordo com a ementa da disciplina **Estágio Supervisionado em Biologia I**⁴, o aluno deverá desenvolver sua prática profissional, em caráter de estágio, assumindo as responsabilidades inerentes ao papel e as atribuições do professor em instituições educacionais (grifos meus). Ou seja, ele não será apenas um observador, mas sim, o professor, de fato, da turma, com todas as obrigações que lhe são inerentes: planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades.

⁴ Disponível em www.ufscar.br/nexos

A orientação do estágio é feita na disciplina **Orientação para a Prática Profissional em ensino de Biologia I**, oferecida concomitantemente à disciplina de estágio, em caráter de co-requisito obrigatório. Nessa disciplina, os alunos têm espaço para desenvolverem o planejamento das aulas do estágio, bem como a preparação do material para essas aulas, e também a avaliação das aulas, tudo sob a orientação e supervisão da professora responsável.

Para a realização do estágio, os alunos foram orientados, logo na primeira aula, a se dividirem em grupos de, no máximo, 4 pessoas, e, depois, escolher, dentre as diversas opções apresentadas pela professora, a escola e a turma em que gostariam de realizar o estágio. A princípio, a professora responsável sugeriu que os alunos concentrassem suas turmas de estágio em uma única escola pública, mas os próprios alunos acharam que seria interessante se pudessem realizar o estágio em pelo menos 2 escolas públicas diferentes, para que pudessem, ao final, analisar as diferenças, as similaridades, os alunos, e outras questões. A professora, então, sugeriu duas escolas públicas e, dentro delas, inúmeras salas a serem escolhidas pelos alunos. Cada grupo, então, escolheu a escola e a sala na qual gostaria de realizar o estágio.

E assim eles se dividiram, conforme ilustrado na tabela abaixo, entre a **escola A**, localizada na periferia da cidade, com aproximadamente 1000 alunos nos 3 períodos (Manhã, Tarde e Noite), e a **escola B**, central, com o dobro de alunos da escola A.

GRUPO	ESCOLA	TURMA	PERÍODO
1	A	2º Ano do Ensino Médio	Manhã
2	A	2º Termo (Supletivo)	Noite
3	A	1º Termo (Supletivo)	Noite
4	B	1º Ano do Ensino Médio	Manhã
5	B	1º Ano do Ensino Médio	Manhã
6	B	3º Ano do Ensino Médio	Manhã
7	B	1º Ano do Ensino Médio	Noite

Após cada aula do Estágio, os grupos tinham um espaço de mais ou menos 1 hora para receberem orientações da professora responsável. Nestas reuniões, os grupos

apresentavam as situações que mais o marcaram no momento da regência e a professora responsável os ajudava a refletir sobre estas situações, mostrando-lhes os caminhos para possíveis soluções acerca dos obstáculos encontrados por eles. Além disso, auxiliávamos no desenvolvimento de atividades complementares que seriam aplicadas pelos licenciandos em suas salas de aula.

2.3 Os instrumentos de coleta de dados

Como toda pesquisa qualitativa exige, os dados deste trabalho foram coletados através de diversas fontes. As principais foram os *Diários de Campo*, as *Entrevistas* e, por fim, as *Histórias de Vida*. Além destes recursos, que apresentaremos detalhadamente em seguida, foram utilizadas também gravações em áudio das reuniões realizadas com os grupos de estágio e a professora responsável pela disciplina, a fim de ratificar ou complementar algumas informações relatadas por eles nos Diários.

2.3.1 Diários de Campo

No início do semestre, foi solicitado que os licenciandos relatassem em um pequeno caderno tudo o que julgassem relevante no momento do estágio e/ou das aulas na universidade: angústias, sentimentos, reflexões, enfim, qualquer coisa que lhes inspirasse, ou que achassem que era importante que refletissem naquele momento. A idéia de se fazer um Diário partiu da professora que, em anos anteriores, utilizou-se deste mesmo instrumento com os alunos e obteve resultados muito satisfatórios, em termos de reflexão e aprendizagem. Os alunos produziram materiais riquíssimos e alguns deles foram utilizados como fonte de dados para outras pesquisas. Assim, achamos interessante utilizar este instrumento neste trabalho também, pois conhecíamos o seu potencial, que transcende a mera observação. Além disso, é sobejamente confirmado pela comunidade científica o uso desses documentos em uma pesquisa de caráter qualitativo, como é o caso desta (ALVES, 2004).

Zabalza (1994) trabalhou com os “Diários de Aula” de professores em exercício. Dentre outros aspectos, ele destaca a escrita e a reflexão como as grandes dimensões dos diários. Sobre isso, ele diz que

O próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar sua experiência recente, o professor não só se constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade

profissional.(...) Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão. (p. 95)

Podemos transferir essas colocações de Zabalza para o nível dos licenciandos que, ao relatarem nos Diários suas experiências no estágio, refletem sobre elas e têm a oportunidade de reconstruí-las, empregando seus próprios conhecimentos e traçando suas trajetórias e seus padrões de identificação com a profissão.

Porém, o Diário de Campo pode não fornecer todas as informações acerca da vivência de quem o escreveu, seja por inibição, ou mesmo pela perda de detalhes, devido ao registro tardio das experiências. Para contornarmos esta dificuldade, optamos por realizar entrevistas com os licenciandos, pois consideramos que este poderia ser um meio que viesse complementar as informações do Diário de Campo.

2.3.2 Entrevistas

Como forma de complementar os dados dos Diários de Campo, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os licenciandos. As entrevistas foram realizadas individualmente, após o término do primeiro estágio e a duração de cada uma delas foi, em média, de 40 minutos. O roteiro (APÊNDICE I) funcionou como um norteador, já que algumas perguntas poderiam ser alteradas, outras poderiam ser acrescentadas, de acordo com a fala de cada um. Isso permite que o investigador obtenha dados descritivos na linguagem do próprio sujeito (BOGDAN & BIKLEN, 1994). O assunto das entrevistas foi a escolha da docência e os saberes construídos no decorrer do estágio.

A vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

2.3.3 Histórias de Vida

As Histórias de Vida dos licenciandos surgiram quando já não mais tínhamos intenção de coletar dados para esta pesquisa. Elas foram solicitadas pela professora responsável pelo segundo semestre de Estágio Supervisionado, como um dos elementos para o fechamento do semestre. Quando tomamos conhecimento deste material, percebemos que muitas das questões que não conseguimos responder com os elementos dos diários e das entrevistas, estavam respondidas nas escritas de si dos licenciandos. Decidimos, então, incorporar as Histórias de Vida no conjunto de dados desta pesquisa,

a fim de enriquecer os dados que já possuíamos, permitindo, assim, uma reflexão mais ampla e uma interpretação mais legítima dos processos de busca da identidade profissional de cada um deles.

A História de Vida se define como “o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (QUEIROZ, 1988, p. 20). Esses relatos podem ser orais (gravados e transcritos) ou escritos, como é o caso desta pesquisa. De acordo com alguns autores (JOSSO, 2004; SOUZA, 2006; PINEAU, 2003 e outros), a forma mais correta para se trabalhar com Histórias de Vida é, primeiramente, obter um relato oral do sujeito. Feito isso, o próximo passo é pedir que ele escreva sua História de Vida. O último passo é o questionamento do pesquisador sobre essa História, para tentar preencher as possíveis lacunas que ainda restaram, episódios que o sujeito não descreveu, a fim de se obter o mais completo relato possível. Porém, por ser este um trabalho de cunho naturalístico, não conseguimos seguir estas etapas, já que as Histórias de Vida foram produzidas após o início da pesquisa e à realização das entrevistas. Portanto, as Histórias de Vida não são necessariamente complementares à entrevistas. Algumas delas versam sobre outros aspectos da vida do sujeito. Mas, ainda assim, julgamos pertinente a utilização delas para auxiliar na interpretação das trajetórias dos licenciandos.

2.4 Organização e tratamento dos dados

Neste tópico, apresentaremos os procedimentos que foram adotados para a organização dos dados recolhidos pelos diversos procedimentos. Essa organização foi feita com base na tentativa de detecção dos saberes desses alunos, antes, durante e depois do estágio na escola.

2.4.1 Diários de Campo

Após várias leituras de cada um deles, selecionamos os trechos que melhor representavam os diferentes momentos de cada um dos estagiários, suas impressões antes do início do estágio, as frustrações e descobertas durante o processo e o aprendizado ao final dele. Estes trechos foram utilizados posteriormente para dar suporte a algumas afirmações feitas pelos sujeitos na entrevista ou na História de Vida, mas que não ficaram muito claras. Nos Diários, os sentimentos de cada um acerca dos

episódios do estágio estão melhor explicitados, e isso facilitou a nossa interpretação posterior da trajetória de cada um deles. Com o auxílio das informações contidas no Diário, pudemos também construir um perfil de cada um, antes de apresentarmos as interpretações, a fim de contextualizar a leitura dos dados.

2.4.2 Entrevistas

Poirier *et al* (1999) diz que o texto resultante da entrevista, paradoxalmente, ao invés de facilitar o acesso ao indivíduo, acaba tornando-o mais difícil, devido à preocupação minuciosa com os detalhes. Assim, o texto acaba ficando morno e a leitura fastidiosa. Para driblarmos este obstáculo, transcrevemos as gravações das entrevistas, suprimindo alguns trechos, repetições e vícios da fala (“tipo assim”, “coisa e tal”, etc.), a fim de tornar a leitura mais dinâmica e compreensível. Apesar das supressões feitas, o conteúdo é fiel ao que o entrevistado disse, sem acréscimo de palavras ou expressões. Através de reescutas, pudemos nos assegurar de que o escrito é a reprodução muito fiel do que foi dito no momento da entrevista. Após a transcrição, realizamos diversas leituras, assinalando, a cada leitura, os episódios significantes, o que mais chama a atenção na fala dos sujeitos.

2.4.3 Histórias de Vida

Para analisarmos as Histórias de Vida, optamos pelo procedimento de análise interpretativa utilizado por Souza (2006), que divide o trabalho em três tempos, metaforicamente: o *Tempo I*, em que é realizada uma pré-análise do material, juntamente com o perfil biográfico do autor da narrativa (leitura cruzada). Pensamos ser uma espécie de “reconhecimento do campo”. O *Tempo II* é onde se realizam as “Leituras temáticas”. Neste processo, após várias leituras, ficam evidenciadas as “regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades com base na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo dos textos narrativos.” (SOUZA, 2006, p. 81). Evidenciam-se as chamadas “Unidades de Análise”, que são excertos retirados das narrativas e que nos permite uma interpretação sobre os fatos ocorridos. Essa interpretação é realizada no *Tempo III*, que Souza (2006) chama de Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. É neste momento que, com a ajuda (ou não) de referenciais específicos, procedemos a interpretação destas narrativas.

Neste trabalho, realizamos diversas leituras das Histórias de Vida dos sujeitos, ora cruzando-as com suas biografias, presentes nos Diários, ora cruzando-as com as Histórias dos próprios colegas e, por ultimo, com o auxílio dos referenciais da psicanálise, procedemos a interpretação, sempre com o intuito de evidenciar a busca dos licenciandos pela sua afirmação na docência e os saberes construídos por eles durante esta trajetória.

Essa busca por dados contidos em várias fontes, e o cruzamento destes foi chamada por Pineau (2003) de *Triangulação*. Esse processo torna a interpretação mais rica, pois evidencia nuances e sutilezas que não seriam possíveis de serem descobertas apenas pela leitura da narrativa de cada um dos sujeitos.

Encontramos alguns trabalhos que se utilizam dos referenciais de Análise do Discurso para interpretar as narrativas. Porém, quando tomamos conhecimento desta outra possibilidade de análise, através de leituras e triangulação de dados, optamos por ela, por julgarmos ser interessante apresentarmos outro tipo de análise, não tão difundido, mas igualmente eficaz.

Ao apresentarmos os dados, posteriormente, faremos também uma breve explanação do perfil biográfico de cada um dos sujeitos, a fim de contextualizar as interpretações que fizemos.

3. Histórias na formação inicial: Saberes que se cruzam

Apresentaremos neste capítulo uma compilação dos dados obtidos através das entrevistas e das Histórias de Vida de cada um dos seis sujeitos desta pesquisa, tudo isso, permeado eventualmente por anotações feitas nos Diários de Campo e também por observações que fizemos durante as reuniões com os grupos.

Como já fora exposto anteriormente, este trabalho foi norteado pelos conceitos de Tardif sobre os saberes docentes e também pelos trabalhos de Sadalla e Zabalza, a respeito dos dilemas e conflitos do início da docência. Além desses autores, procuramos desenhar o percurso dos licenciandos na busca de sua identidade docente utilizando-nos dos referenciais da psicanálise, que nos auxiliaram na realização de uma interpretação mais legítima dos acontecimentos narrados pelos alunos.

Utilizamos, ainda, o trabalho de Ferreira (2008) como base para nos auxiliar na organização estrutural e análise dos resultados obtidos com as Histórias de Vida dos alunos.

Os seis licenciandos receberam, cada um, um nome fictício. Como já foi dito anteriormente, escolhemos estes alunos por fazerem parte de grupos que se destacaram na realização do estágio na escola e, também, por apresentarem um discurso mais articulado e consistente.

Primeiramente, é feito um pequeno perfil de cada um deles, baseado em nossas observações durante as aulas e também nos conteúdos trazidos por eles em seus escritos. Depois disso, apresentamos a História de Vida na íntegra, e, logo após, um quadro onde mapeamos os principais saberes encontrados nas trajetórias de cada sujeito, tanto nas Histórias de Vida quanto nas entrevistas (em anexo), dividindo-os em saberes da vida escolar, acadêmicos, disciplinares e experienciais. Em seguida, apresentamos um pequeno texto onde analisamos os dados nos baseando nos referenciais teóricos apresentados neste trabalho, a fim de tentarmos construir a trajetória de cada licenciando em sua busca pela identificação profissional.

Optamos por apresentar os dados dos alunos de dois em dois, respeitando a divisão feita nos grupos de estágio. Após fazermos a análise de cada um separadamente, trataremos uma linha do tempo ilustrativa, mostrando as diferenças e semelhanças apresentadas por eles no decorrer de suas trajetórias de vida, até culminarem no momento do estágio. Como viveram uma mesma experiência em sala de aula, por pertencerem a um mesmo grupo, será interessante vermos como cada trajetória

interferiu (ou não) na qualidade e no resultado do estágio na escola. Por exemplo, a licencianda Fabiana era do mesmo grupo de Ângela. Apresentaremos, primeiramente, os dados e a análise de Fabiana, depois faremos o mesmo com Ângela. Feito isto, analisaremos os dados das duas juntas, tentando encontrar os padrões, as diferenças e os pontos mais marcantes em cada uma das trajetórias. É importante ressaltar que as linhas do tempo são apresentadas uma sobre a outra, o que não denota nenhum tipo de hierarquia ou diferença entre elas. As dispusemos desta forma apenas por julgarmos ser a mais pertinente.

As entrevistas completas estão em anexo (ANEXO I). Os excertos incorporados no texto estão identificados com uma letra entre parênteses: (D) – Diário de Campo e (E) – Entrevista.

3.1 O percurso de Fabiana

3.1.1 Perfil da licencianda

Fabiana está no último ano da graduação. Desde que iniciou sua vida escolar, descreve sua relação com a escola como “ótima”. Sempre foi uma aluna muito elogiada pelos professores, e lembra-se com muito carinho de todos. Começou a identificar-se com a docência ainda pequena, quando brincava de escolinha com as bonecas.

Inspirada por um professor de História que tivera no cursinho, prestou Ciências Sociais, mas não gostou do curso e desistiu. Depois disso, prestou Licenciatura em Ciências Biológicas e diz que esse foi um curso feito para ela, apesar de também relatar que faz as disciplinas da área específica “por obrigação”, mas sente um prazer imenso na área de educação.

Fabiana é uma aluna muito atenta e participativa. Sempre procurava a professora responsável pelo Estágio para pedir sugestões para o preparo de suas aulas e material para ser utilizado. Durante as aulas na universidade, era uma das que mais se abriam ao debate com os colegas, sempre com um discurso muito articulado, muitas vezes recorrendo aos autores já estudados pela turma em outras disciplinas. Realizou todas as tarefas propostas e, nas reuniões com o grupo, era claramente quem mantinha o equilíbrio deste, apresentando as situações ocorridas em sala de aula e trazendo sua própria interpretação sobre estas situações. Mesmo dizendo “amar a educação”, vive

uma crise com a carreira que escolheu, pois não vê nela uma perspectiva de mudança de vida, em todos os aspectos.

3.1.2 História de vida

[...] Iniciei a minha vida escolar na pré-escola com 6 anos de idade. Tive uma ótima relação com a escola. Lembro da sensação gostosa que eu senti, misturada com um pouquinho de medo pelo fato de saber que seria a primeira vez que a minha mãe iria me deixar em um lugar com estranhos. Mas logo fui me acostumando e fazendo amigos. Lembro-me que, nos primeiros dias, eu ouvi a minha mãe perguntar para a professora como eu estava indo nas aulas e ela respondeu: ‘você nunca terá problemas com a Fabiana na escola, está indo muito bem.’ Acredito que esta frase que eu ouvi, tenha me dado um grande incentivo, pois me fez acreditar no meu potencial. Adorava ir à escola, brigava com meus pais porque queria ir mais cedo para poder ficar brincando. A partir daí, minha brincadeira predileta passou a ser de brincar de professora. Eu pegava as minhas bonecas, colocava-as sentada e ficava ensinando coisas que a minha professora me ensinava, passando a “lição” numa lousinha que eu tinha em casa. Desde aí, eu comecei a dizer a todos que, quando eu crescesse, queria ser professora e lembro-me que todos da minha família brincavam, dizendo que eu seria uma professorinha de sítio, pois quando eu colocava os meus óculos, ficava parecendo uma professora. Sempre fui uma aluna muito elogiada pelos meus professores, lembro com muito carinho de todos. Eu admirava as minhas professoras, achava elas o máximo. Durante o ensino fundamental, a minha família se mudou para São Paulo e lá eu tive que ir para a escola pública e a partir daí eu sofri um pouco, pois já não sentia o incentivo que tinha antes dos meus professores[...]. Nesta fase, da 5ª à 7ª série, eu não fui uma aluna muito estudiosa, como eu tinha sido no primário. Mas, como a escola não exigia muito dos alunos, mesmo sem estudar e prestar atenção nas aulas, as minhas notas eram as melhores. Mas sentia muita falta da minha primeira escola e o meu sonho era voltar para Piracicaba e estudar no Anglo, porque, durante todo o ensino Fundamental, eu escutava a minha mãe dizendo para eu agüentar que no Ensino Médio ela iria fazer um esforço para pagar a melhor escola para eu ter condições de entrar em uma boa universidade. Ouvi muitas vezes: “Eu não tenho herança nenhuma para te deixar, mas vou deixar o estudo.” Como a minha mãe havia prometido, no ensino Médio eu entrei no Anglo, e para mim foi uma alegria enorme e desde o primeiro dia de aula eu cumpri o lema: aula dada, aula estudada. Eu era muito disciplinada, ia para a escola das 7 às 12:40h, chegava, almoçava, descansava até às 14h e estudava até as 17h, todos os dias da semana. Fazia isso, pois sabia que era muito importante eu aproveitar ao máximo para poder entrar em uma universidade, e fazia com prazer, porque eu amava aprender. Desta maneira, eu logo me destaquei na sala. Era elogiada por todos os professores. No final do primeiro ano do Ensino Médio, meu pai perdeu o emprego e não tinha mais como pagar a escola. Eu fiquei desesperada e o meu pai e a minha mãe foram conversar com a direção, a qual me deu uma bolsa de 100% devido ao meu desempenho nas aulas. E eu sempre gostei muito do ambiente escolar. No Ensino Médio, a vontade de ser professora foi aumentando porque eu pensava ‘Eu não quero sair desse ambiente’, e me via na posição dos professores, sempre. Prestei vestibular para Ciências Sociais com o objetivo de dar aula, pois o meu professor de História era formado em Ciências Sociais. Passei em várias universidades, fui fazer na USP, mas não gostei do curso. Desisti e, quando desisti, a única inscrição que ainda estava

aberta para o vestibular era a da UFSCar. Eu prestei para Licenciatura em Biologia. Passei e hoje eu vejo que esse foi um curso feito para mim, pois se estivesse fazendo o bacharel, eu já teria desistido do curso, porque adoro licenciatura, as disciplinas de biológicas eu faço por obrigação, mas todas as disciplinas da área de educação eu faço por prazer. [...] Gostei muito de entrar na sala de aula, vi que neste espaço eu posso fazer alguma mudança na vida daquelas pessoas que ali estão. E sempre que dou aula eu tenho a preocupação de fazer com que os alunos despertem para o prazer em aprender assim como eu tinha e tive. Acho linda a profissão de ser professor. O que entristece é a falta de consideração que a sociedade tem com esse profissional e os baixos salários. Fatores que, às vezes, me fazem entrar em crise. Mas é só eu ler algo sobre educação ou entrar na escola que eu tenho certeza do que eu amo fazer. Quando comecei a fazer o estágio eu aprendi muito, quanto a como ser uma boa aluna na graduação, pois eu percebi o quão errado eu estava estudando na graduação e o quanto certas disciplinas que eu nem dei muita importância estavam me fazendo falta na sala de aula. Também me fez refletir o quanto as condições sociais e familiares interferem no processo de ensino aprendizagem, pois na minha época de estudante de Ensino Fundamental e Médio, eu achava que a culpa por não querer estudar estava simplesmente no aluno, e hoje eu vejo que há um conjunto de fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

3.1.3 Saberes identificados em Fabiana

Tipos de saberes	Saberes identificados	TRECHO
SABERES DA VIDA ESCOLAR	Saber ser aluna na escola	<i>“Lembro-me que, nos primeiros dias, eu ouvi a minha mãe perguntar para a professora como eu estava indo nas aulas e ela respondeu: ‘você nunca terá problemas com a Fabiana na escola, está indo muito bem.’ Acredito que esta frase que eu ouvi, tenha me dado um grande incentivo, pois me fez acreditar no meu potencial.”</i>
	Saber da importância do estudo	<i>“(...)durante todo o ensino Fundamental, eu escutava a minha mãe dizendo para eu agüentar que no Ensino Médio ela iria fazer um esforço para pagar a melhor escola para eu ter condições de entrar em uma boa universidade. Ouvi muitas vezes: ‘Eu não tenho herança nenhuma para te deixar, mas vou deixar o estudo.’”</i>
	Saber adquirir conhecimento	<i>“Eu era muito disciplinada, ia para a escola das 7 às 12:40h, chegava, almoçava, descansava até às 14h e estudava até as 17h, todos os dias da semana. Fazia isso, pois sabia que era muito importante eu aproveitar ao máximo para poder entrar em uma universidade, e fazia com prazer, porque eu amava aprender.”</i>
SABERES ACADÊMICOS	Saber do gosto pela docência	<i>“Eu prestei Licenciatura em Biologia. Passei e hoje eu vejo que este foi feito para mim, [...] porque adoro Licenciatura, as disciplinas biológicas eu faço por obrigação</i>

		[...].”
	Saber sobre o ideal da profissão	“E talvez, se você despertar o senso crítico nele (no aluno), ele vai levar isso pra vida dele. E, com certeza, isso eu aprendi na graduação, porque eu não tinha essa visão antes.”
SABERES DA EXPERIÊNCIA	Saber sobre o contexto social	“[...]eu também vi a importância dos professores entenderem sobre políticas, políticas públicas, que é uma coisa que a gente não vê muito na universidade. E eu vi o quanto é importante. Mesmo na época que a gente tava no estágio, tavam tendo algumas paralisações, e você vê que são poucos os professores que estão envolvidos com isso. Talvez, eu acho, que os professores teriam que se envolver mais.”
	Saber sobre o seu “não saber”	“Eu mesmo vi a falta que faz, porque quando eu tava no estágio, eu percebi que eu não sabia nada sobre Educação, do que era Educação...e, a partir disso, eu comecei a prestar mais atenção, a ler mais sobre isso.”
	Saber adequar os conteúdos à realidade do aluno	“Eu tenho uma preocupação muito grande que eles aprendam, que eles consigam visualizar que tudo o que é passado pra eles, que eles aprendem na escola, não é algo acabado, sabe, que foi pensado, que tá sendo construído, e não algo imposto. [...]então, quando eu vou dar aula eu tenho essa preocupação de falar, de tentar mostrar isso [...]”
	Saber sobre a necessidade de conteúdos teóricos na prática	“Muitas disciplinas que eu tive antes do estágio e que eu não liguei muito, eu vi, depois do estágio, que eram importantes, que eu teria que ter dado maior atenção.”
	Saber sobre a dinâmica da sala de aula	“[...]o estágio foi importante pra minha formação porque ele mostrou como é a realidade, o que é ser professor, quais são as variáveis que você tem que trabalhar, que você tem que conseguir controlar em sala de aula, ao mesmo tempo que você tem que conseguir passar o conteúdo...eu vi o quão complexo é, e o quanto a

		<i>gente precisa da preparação.”</i>
	Saber fazer o discurso das dificuldades da profissão	<i>“O que entristece é a falta de consideração que a sociedade tem com esse profissional e os baixos salários.”</i>
	Saber que a experiência nem sempre é igual ao discurso	<i>“[...]a coordenadora falou pra tomar cuidado, porque tinha gente que andava com drogas, fulano era traficante. Daí, nós chegamos na escola e tinha um policial que ficava no lugar do inspetor de alunos. Então, eu acho que eu fiquei muito nervosa mais por conta disso. Mas assim que eu entrei, que a gente começou a se apresentar, [...]eu me senti muito à vontade, eu gostei muito, eu saí de lá falando ‘Nossa, é isso realmente que eu quero pra mim’. Porque é assim, quando você entra por fora da escola, você vê todas aquelas grades, policial, é uma coisa. Quando você tá dentro da sala de aula, é outra coisa, até parece que você não tá naquele mundo...então, pra mim, a experiência foi boa. Eu gostei.”</i>
	Saber dos motivos que levam à algumas atitudes	<i>“[...]Eu me vi reproduzindo comportamentos que eram dos meus professores e que eu achava que não valiam a pena. Mesmo assim, o que eu percebi é que é difícil, assim...porque antes eu culpava muito os professores, falava ‘Ah, eles não gostam, tão lá,’ e tal...mas eu vi, porque, que nem, eu tinha uma sala, eu dava duas aulas por semana, e nem dava duas, porque a gente era um grupo, e era muito corrido, pra preparar aula, pra corrigir atividade...o professor que tá lá, que entra às 7, vai até às 11 (da noite), é super compreensível a postura dele.”</i>

3.1.4 A tríade Escola - Família - Profissão

Na história de Fabiana, podemos perceber que ela possui uma ligação afetiva forte com a mãe. Essa ligação sofre uma espécie de ruptura quando ela relata que a mãe

a “abandona” na escola, que era, para ela, um lugar estranho. A partir desse momento, Fabiana teria que estabelecer, sozinha, seus próprios vínculos, sem ter a participação daquela que, até aquele momento, tinha sido seu intermediário na relação dela com o mundo. O “Intermediário”, segundo Kaës (2003), é aquele que faz a mediação, “a ponte entre duas ordens de realidade que possuem lógica própria” (p. 11).

Essa ruptura parece ter sido revertida quando a professora elogia o desempenho de Fabiana na escola para sua mãe. A professora, agindo como o intermediário, faz a mediação afetiva entre Fabiana e sua mãe. Segundo a aluna, foi a partir deste momento que a sua relação com a escola passou a ser prazerosa. Ela conta que sua brincadeira predileta passou a ser a de professora, sempre com o apoio de toda a família, que dizia que ela se parecia mesmo com uma.

O momento do “elogio”, do qual ela tanto fala em sua história, é, para ela, a garantia de afetividade tanto na escola, quanto em casa. Por conta disso, Fabiana se dedica muito, estudando várias horas por dia, para repetir sempre o bom desempenho que garante a ela a admiração e o carinho de todos. Mesmo estando em um ambiente que não lhe motivava, como era o caso da escola pública em que estudou por um determinado período, ela se sobressaía por seu bom rendimento.

Com a família toda ao seu lado, Fabiana passa por outro período em sua história: o de “devedora”. Todas as suas ações dentro da escola passam a ser realizadas com o intuito de orgulhar seus pais, ou, em outras palavras, “saldar a dívida simbólica” que contraiu com os pais. Normalmente, os pais depositam nas crianças as suas próprias expectativas, o que faz com que, em alguns casos, a criança sinta que, de alguma maneira, tem que atingir estas expectativas, e, assim, saldar a dívida que tem com seus pais. Porém, como sabemos, a dívida simbólica raramente é quitada. Sempre restará algo a ser pago, e é isto que faz com que ela persista durante um longo período da vida (LAJONQUIÈRE, 1999 *apud* FERREIRA, 2008).

A mãe de Fabiana diz para ela que iria se esforçar muito para que ela tivesse um bom estudo, uma boa formação, pois essa seria a única herança que ela poderia receber. Isso parece, também, justificar o bom desempenho da aluna na escola: uma cobrança um tanto implícita da família, o que reafirma a relação de dívida de Fabiana com a mãe. Logo depois, ela relata o que interpretamos como um “primeiro pagamento” dessa dívida: o pai ficou desempregado e, por ser uma ótima aluna, conseguiu uma bolsa integral para continuar seus estudos. Ela relata esta passagem com muito orgulho, talvez com uma sensação de “dever cumprido”. Assim, ganhou destaque também no Ensino

Médio, sendo até mesmo convidada a auxiliar os colegas em aulas de reforço. Este contato com o ensinar confirmou a vontade de Fabiana de ser professora e, assim, após ingressar e desistir do curso de Ciências Sociais, optou por cursar Ciências Biológicas.

A expectativa de Fabiana na universidade era, prioritariamente, quanto aos saberes pedagógicos que receberia. Sabia que teria que aprender os conteúdos da Biologia, mas estava mais empolgada com a Metodologia, a Didática, o “como dar aula”. Ela relata que esses conteúdos foram essenciais em sua manutenção no curso escolhido. Podemos perceber, portanto, uma valorização dos saberes da formação profissional (TARDIF 2007, p. 36) por parte de Fabiana, o que é compreensível, já que sabemos que ela ingressou no curso de Licenciatura motivada pelo “ensinar”.

A expectativa de Fabiana quanto à profissão pode ser percebida neste trecho de seu Diário de Campo, em que ela relata o momento em que se deu conta de que, naquele semestre, iria dar aula.

Na aula de hoje à tarde eu me dei conta do quanto eu estou próxima da data de começar a minha vida profissional(...). Quando a professora perguntou para a minha turma que tipo de aluno nós queremos formar, “o que vocês querem oferecer aos seus alunos?”. Esse “seus alunos” me fez parar e confesso que fiquei toda arrepiada: caramba, meus alunos, finalmente terei alunos verdadeiros e serei uma professora verdadeira. (D)

Apesar de demonstrar certa consciência quanto à profissão que escolhera e quanto ao momento de ingressar em uma sala de aula “verdadeira”, Fabiana parece ainda dialogar com aquele mundo de fantasia que possuía quando criança. A expectativa dela não era tanto pelo conteúdo a ser ensinado, nem pela responsabilidade que teria com o aprendizado daqueles alunos, mas com a realização de algo que ela passou a infância toda fantasiando: a sensação de ter “seus” alunos e de se “transformar” em uma professora “verdadeira”.

No primeiro contato que teve com a escola, parte do “Imaginário” (LACAN, 1998) que ela possuía com relação à vida escolar foi desconstruído. Fabiana diz que, antes de entrar em sala de aula, recebeu orientações e alertas da coordenação da escola de que aquela sala era problemática, com alunos drogados, desinteressados e indisciplinados. Neste trecho, ela conta como foi sua reação quando entrou na escola pela primeira vez.

[...]a coordenadora falou pra tomar cuidado, porque tinha gente que andava com drogas, fulano era traficante. Daí, nós chegamos na escola e tinha um policial que ficava no lugar do inspetor de alunos. Então, eu acho que eu fiquei muito nervosa, mais por conta disso. (E)

Esta primeira impressão deixou Fabiana um tanto quanto apreensiva. Mas a apreensão deu lugar à satisfação, quando ela entrou na sala de aula.

Mas assim que eu entrei, que a gente começou a se apresentar, [...]eu me senti muito à vontade, eu gostei muito, eu saí de lá falando ‘Nossa, é isso realmente que eu quero pra mim’. Porque é assim, quando você entra por fora da escola, você vê todas aquelas grades, policial, é uma coisa. Quando você tá dentro da sala de aula, é outra coisa, até parece que você não tá naquele mundo...então, pra mim, a experiência foi boa. (E)

A relação de Fabiana com a docência e tão estreita que, mesmo com aquela situação de prisão: policial, grades, coordenadora, etc., ela conseguiu se sentir livre estando dentro da sala de aula. Apesar de todos os contras, Fabiana descreveu a sua primeira experiência como sendo positiva. Nas reuniões com o grupo, ela contou que a sala pareceu bastante interessada no que eles estavam apresentando, e isso os motivava bastante. Depois de algum tempo, o grupo de Fabiana decidiu fazer um debate em sala de aula, que não funcionou como eles esperavam, já que a sala não correspondeu às expectativas que eles tinham. Refletindo sobre isso, ela relata:

É difícil, tem muita coisa que eu criticava nos professores e eu me via fazendo a mesma coisa, assim. [...]A gente queria fazer uma discussão com eles, e era muito difícil fazer aquela discussão, porque eles não estavam acostumados com aquilo. Então, a gente tentava...muitas vezes, a discussão era a gente falando...e depois a gente fazia algumas perguntas pra refletirem, e depois a gente discutia. E, na hora de discutir, era muito difícil, porque eles queriam resposta pronta, e eles ficavam pedindo essa resposta pronta.[...]Então, é uma coisa que eu, quando via professores dando aquele negocinho pronto, eu falava ‘Não, não pode ser assim’, mas eu vi que, na prática, muitas vezes você tem que fazer no começo. [...]Eu me vi reproduzindo comportamentos que eram dos meus professores e que eu achava que não valiam a pena. Mesmo assim, o que eu percebi é que é difícil, assim...porque antes eu culpava muito os professores, falava ‘Ah, eles não gostam, tão lá,’ e tal...mas eu vi, porque, que nem, eu tinha uma sala, eu dava duas aulas por semana, e nem dava duas, porque a gente era um grupo, e era muito corrido, pra preparar aula, pra corrigir atividade...o professor que tá lá, que entra às 7, vai até às 11 (*da noite*), é super compreensível a postura dele. (E)

Fabiana se viu reproduzindo comportamentos de seus antigos professores, e que julgava não estarem corretos. Parece uma tentativa de justificar a postura que teve, quando não conseguiu conduzir um diálogo com os alunos em sala de aula, já que estes não sabiam, na verdade, como fazer isso e exigiam dela uma resposta pronta. Ao que parece, a aluna percebe nesse momento a grande dificuldade encontrada pela maioria dos professores, sobrecarregados com as tarefas da escola e tendo que se preocupar em preparar uma aula que seja de qualidade, onde os alunos sejam capazes de refletir. A brincadeira de escolinha da infância não era como a realidade que ela estava

enfrentando. Pode-se dizer que Fabiana perde a ilusão para ganhar a utopia, ou seja, deixa de lado a fantasia, o conto de fadas, para lidar com uma realidade dura e difícil, que exige dela um exercício de otimismo e esperança, dia após dia. E ela diz que foi o estágio o responsável por fazê-la enxergar e ter contato com essa realidade.

[...]o estágio foi importante pra minha formação porque ele mostrou como é a realidade, o que é ser professor, quais são as variáveis que você tem que trabalhar, que você tem que conseguir controlar em sala de aula, ao mesmo tempo que você tem que conseguir passar o conteúdo...eu vi o quão complexo é, e o quanto a gente precisa da preparação. (E)

Neste trecho, a aluna mostra o quanto considera importante a formação recebida na Academia. Porém, ela também diz que sente falta de alguns conteúdos quando entra em contato com a escola e a sala de aula. Essa é uma reclamação muito comum entre os licenciandos. A princípio, eles não conseguem ver conexão entre o que viram em sala de aula e o que estão vivenciando no estágio. Ou seja, não conseguem estabelecer uma ligação de alguns saberes acadêmicos com a prática. Porém, Fabiana reconhece que os conhecimentos adquiridos na universidade são importantes e, mais do que isso, exigidos do professor no momento da prática em sala de aula.

Às vezes, a minha crise é assim, parece que, aqui na universidade, a gente vive dentro de uma bolha, e na escola é outra coisa, é outra realidade, os problemas são bem maiores. [...] Muitas disciplinas que eu tive antes do estágio e que eu não liguei muito, eu vi, depois do estágio, que eram importantes, que eu teria que ter dado maior atenção. (E)

Podemos perceber que ela entendeu o sentido do “saber situado”, àquele que só tem sentido em uma determinada situação de trabalho (TARDIF, 2000). Até o momento da prática, Fabiana não havia percebido como aquele conteúdo pedagógico e teórico que havia estudado poderia ser significativo para ela. Isso só foi possível quando, no momento da prática, estes saberes precisaram ser mobilizados para que ela superasse alguns dilemas vividos em sala de aula.

Ao final de sua história, Fabiana faz uma pequena síntese da experiência, contando também que vive uma crise com a profissão que escolheu. Ela diz que a entrada na escola foi muito boa, porque ela se viu capaz de fazer a diferença na vida daquelas pessoas. Porém, ela relata ter entrado em uma crise, por diversos motivos. Um destes motivos pode ter sido a vivência de uma realidade escolar marcada por uma desconfiguração da escola. Viver a crise por ter que enfrentar a sala de aula como uma experiência nova, ou seja, se colocar como professora, ter a segurança com o conteúdo, fazer a interlocução com os alunos enquanto profissional é muito diferente de ter que enfrentar situações como a de um policial na escola e a de recomendações da

coordenadora que vão para além de dimensões pedagógicas, mas são de segurança pessoal. O enfrentamento de seu próprio amadurecimento, graças ao choque de realidades, pode ter sido um dos elementos para que se estabelecesse a crise para a licencianda.

Muitos profissionais da educação enfrentam esses problemas, porém, nem todos chegam a estabelecer uma crise com a profissão. No caso de Fabiana, parece que a crise se instalou devido, novamente, ao abandono. Porém, desta vez, quem a abandona é a sua própria **profissão**.

Em seu relato, são recorrentes os episódios em que ela conta que foi muito elogiada pelos professores, o que faz sua auto-estima se elevar. Com o contato com a realidade da escola pública, a aluna sente falta desse reforço. A fantasia da brincadeira de escolinha se choca com a realidade da escola pública. Apesar de se esforçar muito, ela tem dificuldade para transpor a barreira que existe entre ela e as normas impostas pelo Estado, que refletem em um ensino onde o aluno não precisa se esforçar, mas o professor deve ser um super-herói, capaz de tornar a aula mais e mais interessante a cada dia que passa, para fazer com que alunos desmotivados sintam o gosto do aprender. Isso a deixa frustrada, e acaba se tornando uma questão pessoal, mais do que profissional. Ela, que sempre soube como superar adversidades dentro da escola, se destacando entre os demais, se vê apenas como mais uma dentro do sistema educacional, sem poderes suficientes para, sozinha, lutar contra o que lhe é imposto. Para Fabiana, o não-reconhecimento do esforço do professor pela sociedade, faz com que ela se desmotive, o que é compreensível, já que, para quem sempre tivera seu esforço e rendimento reconhecidos de alguma forma, o fato de se esforçar e não receber nenhuma recompensa abala sua auto-estima. Parece-nos que este também é um ponto de crise, já que seu esforço, na maior parte das vezes, não é reconhecido pelo governo, pelos alunos e pela sociedade em geral. Ela até cogita a possibilidade de seguir outra carreira, se julgar que assim ela será mais útil para a sociedade.

Daí, assim, eu não sei se é isso que eu quero pra mim, eu vou ter que me matar pra ter uma vida mais ou menos, e quando eu digo mais ou menos, é financeiro mesmo, e pesa isso pra mim, pra eu tá lá e não fazer a minha parte. Então, eu acho assim, se eu não vou ser útil pra sociedade sendo professor, talvez se eu trabalhasse com uma outra coisa que me rendesse mais, eu estaria fazendo o mesmo papel. (E)

Mas o contato com a realidade do ensino fez com que ela percebesse, também, que nem todos puderam contar com o apoio que ela recebeu em casa para estudar.

Quando ela diz que, está relatando um pensamento que era seu na época da escola, mas que foi transformado com o início de sua atividade docente. Ela vê com os olhos dos alunos toda essa crise pela qual passa o ensino público, tornando-se, assim, aliada deles, ao invés de só trazer a queixa, o que é comum no relato de professores.

Se colocando no lugar do aluno, ela se preocupa não apenas com o conteúdo que ensina, mas também com a forma como transmite esse conteúdo, para que ele seja atraente e interessante para eles.

eu tenho uma preocupação muito grande que eles aprendam, que eles consigam visualizar que tudo o que é passado pra eles, que o que eles aprendem na escola, não é algo acabado, sabe... que foi pensado, que tá sendo construído, e não algo imposto. Eu acho que, talvez, eu tenha essa preocupação porque, enquanto estudante, até o Ensino médio, tudo, eu sempre achei que as coisas eram muito assim (faz gesto com as mãos) sabe? [...]então, quando eu vou dar aula eu tenho essa preocupação de falar, de tentar mostrar isso, não sei se eu consigo (...)Então, eu gostaria de ser uma professora que conseguisse mostrar isso pra eles, conseguisse mostrar o conteúdo de uma outra maneira, mostrar o conteúdo de forma que esse conteúdo tenha importância na vida deles e não como algo que eles têm que passar e tem que conhecer...(E)

Fabiana deseja que seus alunos percebam que tudo o que ela está ensinando têm aplicação na vida. E durante a entrevista, ela relatou tudo isso com muito entusiasmo, parecendo que queria que os alunos tivessem o mesmo gosto pelo aprendizado que tivera na escola. Ela diz que aprendeu que o professor deve ser assim na faculdade, com as leituras e discussões feitas durante as aulas. Mais uma vez, percebemos a valorização do saber acadêmico por Fabiana.

Quando a gente discute, a gente discute muito o papel (*do professor*) né, que é importante esse papel, e eu acho que é um papel muito importante porque, talvez, na formação do aluno, seja isso mesmo que fique pra ele...porque os conteúdos passam, sabe? E talvez, se você despertar o senso crítico nele, ele vai levar isso pra vida dele. E, com certeza, isso eu aprendi na graduação, porque eu não tinha essa visão antes. Tanto que, pra mim, o sinônimo de bom professor eram aqueles do cursinho, que iam lá, passavam o conteúdo de uma forma que você não esquecia, porque tinha uma brincadeira pra você decorar, era querido pelos alunos, porque a aula não era maçante...então, a minha visão de melhor professor era essa, quando eu entrei na faculdade. E durante o curso eu já vi que não, esse professor talvez não seja mais o melhor, que o bom professor é aquele que faz o aluno pensar, e tal. (E)

A aluna, portanto, resignificou a profissão e o “bom professor” e percebeu que a formação crítica e reflexiva talvez fosse mais interessante para os alunos, que poderiam, além de aprender o conteúdo específico, construir novos conhecimentos a partir destes. Como já fora dito anteriormente, o conteúdo é, para Fabiana, secundário no processo de aprendizagem, como ela diz acima: “os conteúdos passam”.

A síntese que Fabiana faz sobre sua primeira experiência em sala de aula mostra que, de maneira geral, esta foi de grande importância, pois a ajudou na construção de saberes próprios da prática, como ela relata. Para ela, a possibilidade de mudar a realidade de seus alunos e fazer com que ele se interesse pelo saber é a mola propulsora de sua ação profissional. Isso tudo é a sua grande motivação para a prática docente.

[...]eu pude ver na prática como que é...e o legal também, assim, que foi uma coisa que eu acho que até me deixou um pouco empolgada, é que é muito difícil você tentar mudar numa estrutura que tá ali, tradicional, né? Mas que, quando você tenta, e quando você leva assuntos que são polêmicos, que nem transgênicos, clonagem, que é algo que eles estão vivendo, que estão muito ali, nossa, eles se interessam muito! E aquele aluno, que as professoras e a coordenadora falavam ‘Ah, esse aí só quer saber de copiar!’, ‘Ah, esse aqui tá na escola porque o pai manda’...você vê que ele começava a perguntar, que ele se interessava. Então, isso foi muito importante pra mim, ver que num aluno você pode fazer diferença. (E)

Ela conclui dizendo que, para conquistar o aluno, ela tem que respeitá-lo, mostrar que os conteúdos fazem sentido para a vida deles de uma maneira geral e que são aplicáveis. O que parece é que Fabiana já encontrou sua própria maneira de ensinar, como uma receita. Ela já se sente capaz de dizer o que se deve e o que não se deve fazer dentro da sala de aula, para que o ensino seja mais proveitoso para os alunos. Longe de ser prepotência de Fabiana, esta postura revela que ela se apropriou verdadeiramente da profissão e já se sente tão “dentro” dela que, naturalmente, fala deste lugar, reproduzindo, até mesmo, as queixas inerentes a ela.

É interessante notar que Fabiana, após ser abandonada pela sua profissão, se desiludindo com a falta de reconhecimento e de condições de trabalho, volta para ela pelas mãos de seus próprios alunos, já que vê neles a possibilidade de se realizar pessoal e profissionalmente, transformando suas vidas, motivando-os a continuar aprendendo, como fez sua primeira professora, quando com um simples elogio, restabeleceu seu vínculo com sua mãe. Porém, desta vez, ela quer restabelecer o vínculo de seus alunos com a escola, que os abandona quando não oferece condições para que eles aprendam. Agora, ela é o “Intermediário”, e se identifica com essa posição. Portanto, o que a mantém na carreira neste momento, é a possibilidade que ela tem de restabelecer vínculos, assim como foi feito com ela quando era criança. Sua identificação com a docência ainda está no nível motivacional, segundo Nascimento (2007), pois sua atuação ainda está condicionada à influências internas e externas. Ao mesmo tempo em que ela sofre com as deficiências apresentadas pela escola e pelo sistema de ensino em

geral, Fabiana motiva-se com o desejo de levar o que acredita ser o melhor para seus alunos.

3.2 O percurso de Ângela

3.2.1 Perfil da licencianda

Ângela está no último ano da graduação. É uma boa aluna, participa sempre das aulas, debatendo e expondo suas idéias. É uma aluna muito atenta e procura sempre discutir e debater durante as aulas. Participou do mesmo grupo de estágio de Fabiana e elas possuíam uma sintonia muito grande trabalhando juntas. A participação de Ângela nas aulas era um pouco menor que a de Fabiana, mas ambas, a todo o momento, problematizavam as experiências vividas por elas no estágio, e traziam discussões riquíssimas para as reuniões com a professora responsável.

O desempenho acadêmico de Ângela, contudo, é melhor que o de Fabiana, no que diz respeito às suas notas. Porém, percebe-se que o discurso dela não é tão articulado como o de sua colega.

Ela não estabelece uma grande crise com sua carreira e acredita que somente fazendo o que gosta pode ter sucesso profissional e ajudar a melhorar o mundo ao seu redor.

3.2.2 História de vida

Vida difícil essa de vestibulando, hein? Muitas escolhas e decisões que devem ser tomadas em curto prazo e sem um bom nível de conhecimento... Decisões que farão parte de você para o resto de sua vida. E é nessa complicada fase que muitas pessoas podem ser decisivas na sua tomada de opinião: pais, amigos, professores, parentes e até mesmo vizinhos. No meu caso os meus pais me ajudaram, mas um ponto crucial na escolha foi uma professora de Biologia no cursinho, que me mostrou o quão belo é a profissão de ser biólogo através de sua bela atuação profissional.

Foi nesse contexto que eu entrei na biologia. Ah, e a escolha da licenciatura foi primeiramente um leque de opções a mais a se fazer, hoje, é um campo complexo e fabuloso de estudo e atuação.

Agora, faltando apenas um ano para eu me formar (Poxa, como passou rápido...) começam as fases de crises profissionais. Passei a conhecer a realidade no ensino e tudo que tenho que enfrentar com muita gana e coragem a baixíssimos salários. Mas, além disso, ainda creio que temos que fazer o que realmente gostamos para chegar à felicidade e ao sucesso profissional. E é por isso que estou aqui... me preparando com muita força para o que futuramente vou encarar.

Acredito que para ser professor a pessoa deve ter amor tanto à disciplina que ministra quanto aos alunos e escola que trabalha assim como para conviver em minha casa eu tenho que ter amor aos meus pais, irmãos e ao lugar que resido. Não só isso, mas nessa profissão devo ter complexidade e competência.

Em meu primeiro estágio na escola tive muitas experiências que foram decisivas para eu perceber que realmente quero ser um professor. É difícil conter uma sala de alunos na adolescência, mas é maravilhoso ver e sentir que alguns se espelham em você (assim como eu me espelhei e ainda me espelho em alguns professores) e estão olhando para a nossa prática como uma “catapulta” para a sua própria vida. Mais gostoso ainda é quando você percebe que a sua atuação está fazendo sentido e gerando interesse ao mundo por parte dos alunos. Quando faz sentido a eles e quando eu vejo que meu trabalho deu certo!

O dia em que eu me senti melhor nessa profissão foi quando no decorrer de uma aula prática em nosso primeiro estágio os alunos passaram a prestar atenção e questionar o que eles não haviam se interessado em sala de aula. Foi nesse momento que percebi que não depende só dos alunos querer aprender, mas também depende de mim querer e saber ensinar.

Outro fato apareceu muito em nossos estágios foi os alunos nos perguntarem se realmente queríamos ser professores... (foi a primeira vez que alguém tinha me feito uma pergunta tão complexa). Mas não demorei para responder e disse que sim, já que eu adoro desafios e lidar com o público. Alguns alunos chegaram a dizer para nós pensarmos bem e abandonar enquanto é tempo...

E isso é o que me move nessa prática... o quanto com tão pouco eu posso ajudar a melhorar o mundo ao meu redor (mundo e uma palavra que parece tão distante e tão grande... e ajudando pouco as pessoas acham que não vão mudar nada e é aí que a maioria se engana... é de grão em grão que a galinha enche o papo).

E é por isso que de agora em diante quero pensar apenas em como vou conquistar meus alunos e esquecer (tentar) as diversas crises que assolam nossa profissão, lembrando apenas do quanto posso ajudar a melhorar o espaço ao meu redor.

3.2.3 Saberes identificados em Ângela

Tipos de saberes	Saberes identificados	TRECHO
SABERES DA VIDA ESCOLAR	Saber de seu gosto pela profissão	<i>“[...] mas um ponto crucial na escolha foi uma professora de Biologia no cursinho, que me mostrou o quão belo é a profissão de ser biólogo através de sua bela atuação profissional”</i>
SABERES ACADÊMICOS	Saber que não se aprende a dar aula	<i>“[...] acho que todo mundo sonha que a gente vai aprender a dar aula, que os professores vão ensinar a gente a ser bons professores, e tudo o mais, mas aí eu vi que não é por aí, né? A gente tem teóricos, a gente vê algumas metodologias e tudo o mais, mas o que vai influenciar mesmo é você depois...”</i>
SABERES DA EXPERIÊNCIA	Saber utilizar estratégias de ensino	<i>“Primeiro eu fui lá, falei um pouco de célula, na verdade eu revisei. E, enquanto eu tava falando, eles não prestaram atenção, não. Foi aquela experiência que você fala: ‘Nossa, o que eu vou fazer agora pra chamar a atenção?’</i>

		<p><i>Quando a gente foi pro laboratório, tudo mudou, porque é tudo muito novo pra eles, ninguém leva eles pro laboratório, e tudo mais. Então, eles prestaram um pouco mais atenção, eles ficaram mais curiosos em ver a célula, a gente fez aquele experimento da mucosa, sabe? E quando eu saí, eu saí extremamente cansada, esgotada, mas eu senti que eu tinha feito o meu papel.”</i></p>
	Saber sobre a dinâmica da sala	<p><i>“É difícil conter uma sala de alunos na adolescência, mas é maravilhoso ver e sentir que alguns se espelham em você (assim como eu me espelhei e ainda me espelho em alguns professores) e estão olhando para a nossa prática como uma “catapulta” para a sua própria vida. Mais gostoso ainda é quando você percebe que a sua atuação está fazendo sentido e gerando interesse ao mundo por parte dos alunos. Quando faz sentido a eles e quando eu vejo que meu trabalho deu certo!”</i></p>
	Saber que a experiência nem sempre é igual	<p><i>“É muito engraçado...depende do dia, né. Tem dia que você tá com uma postura calma, aberto a tudo e a todos, esperando perguntas, induzindo perguntas...mas tem dias que parece que nada ajuda, né? Tem dias que parece que...foi assim, meu estágio foi cheio de altos e baixos. Tinha dia que eu saía ‘Nossa, que legal, vamos fazer assim de novo, na próxima aula a gente podia fazer assim, assim...’, tinha dias que você falava assim ‘Não, não quero ir hoje.’”</i></p>
	Saber fazer o discurso das dificuldades da profissão	<p><i>“Passei a conhecer a realidade no ensino e tudo que tenho que enfrentar com muita gana e coragem a baixíssimos salários.”</i></p> <p><i>“Eu acho que a profissão professor tem que ser mais valorizada, porque, queira ou não, é o professor, juntamente com outras classes, que vai trazer a mudança. Se a gente começar a formar professores bons, eu acho que é um bom caminho, é um bom passo a ser andado, sabe?”</i></p>
	Saber sobre o seu “não saber”	<p><i>“Algo que me chamou muito a atenção foi o fato de uma aluna me perguntar se nas pessoas fumantes as células da mucosa são diferentes. eu não sabia responder a ela ao certo, mas disse que na próxima aula eu traria a resposta.”</i></p>
	Saber sobre seu narcisismo	<p><i>“Eu queria ser aquele professor que é o ídolo, que todos os alunos gostam por causa da conduta do professor... eu tenho vontade de ser aquele professor que os alunos falam “Nossa, aquele professor sabe, ele nos trata bem, é o</i></p>

		<i>professor que eu mais gosto, eu quero elogiar aquele professor na formatura, por causa da conduta dele...”</i>
--	--	---

3.2.4 Espelho, espelho meu...

Ângela nos conta, principalmente, episódios relacionados à sua vida acadêmica e profissional. Nem mesmo em seu Diário de Campo, em que muitos acabam falando um pouco de sua vida escolar na infância, ela não conta sobre sua vida escolar e suas experiências enquanto aluna. Isto de certa forma impede a leitura das conexões iniciais que ela vai estabelecendo com a docência uma vez que, sendo os saberes docentes “temporais”, aprende-se a ser professor desde a fase de aluno (Tardif, 2000).

Ela começa sua história em um período normalmente conturbado, marcado pela intensa fase da adolescência e das decisões a serem tomadas às vésperas do vestibular. É nesse período que ela descobre a profissão docente. A marca de uma identificação com a docência parece ter sido provocada por uma professora do cursinho que era muito admirada por ela. Apesar de também dizer do campo de trabalho, das opções que teria ao terminar o curso, ela reitera que a professora era seu ídolo, repetindo o quanto a adorava.

[...] eu tinha uma professora que era demais, ela me ajudou a escolher a Biologia, e eu gostava muito da atuação dela também, eu achava magnífica, queria ser igual a ela. Mas o que ajudou bastante, também, foi ter uma outra opção...a Licenciatura abre um leque maior de opções, eu posso dar aula na rede pública, posso ter um embasamento maior pra dar aula em uma faculdade particular ou publica depois...Por ter um leque maior e por esse meu ídolo assim, eu gostava muito dela, conversava muito, então esses foram os dois maiores motivos... (E)

Ao lermos este trecho, parece-nos que Ângela estabelece um pacto consigo mesma, de ser como a sua professora de Biologia, no que diz respeito ao que ela chama de “conduta”. Porém, quando refletimos sobre os adjetivos que ela utiliza para definir a professora, como “belo”, “magnífico”, podemos interpretar essa “conduta” de outras maneiras. Como já sabemos, a postura do professor em sala de aula pode ser muito sedutora. A maneira como se veste, como age, como fala, podem levar o aluno a uma admiração que nada tem a ver com a questão do saber do professor. Ou seja, todos esses elementos podem ofuscar a competência do professor. Em sua História de Vida, Ângela coloca a professora no patamar da idolatria. Porém, os aspectos que ela idolatrava na professora não possuíam qualquer relação com o saber, com o conteúdo. Dessa forma,

podemos entender que, como Ângela se inspirou na professora que idolatrava para seguir na carreira docente, o que busca na profissão é o mesmo reconhecimento que a professora recebe. Ela quer ser o ídolo também, e isso a mantém na profissão. Essa é a sua motivação intrínseca, que é tão forte que faz com que ela não se importe com os fatores externos.

Na universidade, Ângela esperava aprender “como dar aula”. Mas, segundo seu relato, ela sentiu, em alguns momentos, que aquilo que estava aprendendo não lhe fornecia os subsídios necessários para a prática. Então, refletindo sobre isso, ela percebe que alguns saberes terão de ser construídos por ela mesma, com base naquilo que recebeu na Academia e com as experiências que viveu no momento da prática. Os professores de “sujeitos ativos” e sua prática não é somente um espaço de aplicação, mas também de produção de saberes específicos desta prática (TARDIF, 2007). Pode-se considerar que este foi o primeiro aprendizado de Ângela dentro da profissão docente.

Na verdade, eu esperava mais do que é oferecido. Eu acho que existem alguns pontos que são muita enrolação, sabe? Não sei, acho que todo mundo sonha que a gente vai aprender a dar aula, que os professores vão ensinar a gente a ser bons professores, e tudo mais, mas aí eu vi que não é por aí, né? A gente tem teóricos, a gente vê algumas metodologias e tudo mais, mas o que vai influenciar mesmo é você depois...eu esperava aprender a dar aula, mas eu vi que não é por aí não. (E)

Neste momento, ela parece perceber que pode fazer a diferença, independentemente do currículo ou das políticas. Ângela vê que a possibilidade de mudança está dentro dela, em sua maneira de conduzir o aprendizado em sala de aula. Assim, ela propõe que sua primeira aula na escola seja no laboratório, pois quer oferecer algo diferente aos seus alunos.

E assim ela procedeu. Segundo o seu relato, a princípio, durante a explicação em sala de aula, os alunos não se mostraram muito interessados, mas que tudo mudou quando foram ao laboratório.

Primeiro eu fui lá, falei um pouco de célula, na verdade eu revisei. E, enquanto eu tava falando, eles não prestaram atenção, não. Foi aquela experiência que você fala: ‘Nossa, o que que eu vou fazer agora pra chamar a atenção?’ Quando a gente foi pro laboratório, tudo mudou, porque é tudo muito novo pra eles, ninguém leva eles pro laboratório, e tudo mais. Então, eles prestaram um pouco mais atenção, eles ficaram mais curiosos em ver a célula, a gente fez aquele experimento da mucosa⁵, sabe? E quando eu saí, eu saí extremamente cansada, esgotada, mas eu senti que eu tinha feito o meu papel. Eu saí extremamente feliz,

⁵ Uma prática comum utilizada pelos professores para evidenciar algumas estruturas celulares. Com um palito de dente, raspa-se a mucosa interna da boca e deposita-se esse material sobre uma lâmina de microscopia. Cora-se com azul de metileno para possibilitar a observação das células no microscópio.

sabe... foi magnífico, foi maravilhoso dar aula... mas essa foi a minha primeira experiência, né? Foi muito boa...(E)

Ângela preocupa-se muito em *como* transmitir o conteúdo, e é por isso que relata ter saído da aula muito satisfeita com o resultado. Sua grande preocupação é em “chamar a atenção” dos alunos, mas não para o conteúdo, e sim para ela própria. Ela exalta seu esforço, dizendo ter dado tudo de si, e ter cumprido seu papel. No momento da aula no laboratório, ela se sentiu tão “magnífica” quanto sua professora de cursinho. Os alunos acharam maravilhosa toda aquela situação, pois, como ela mesma disse, ninguém os levava ao laboratório. Mas Ângela não leva em consideração que a exaltação dos alunos pode ter sido fruto da novidade que lhes era apresentada. Entendemos, portanto, que o ponto chave de sua identificação com a docência, em um primeiro momento, foi justamente a sensação de ter sido a professora “magnífica”, como aquela a quem tanto admirava no cursinho.

Um ponto interessante na trajetória de Ângela é que ela não sabe, ao certo, se quer mesmo entrar em sala de aula. A maioria dos licenciandos enfrenta uma crise com a profissão ainda na universidade, o que faz com que muitos não considerem a possibilidade de atuar como professores. Mas Ângela, como nos mostra abaixo o trecho de sua entrevista, apesar de estar realizada com o estágio e dizer que a profissão docente é “magnífica” e “bela”, parece não ter como objetivo a sala de aula.

[...]Esses momentos de alegria do estágio acho que foram cruciais. É isso que eu quero, se eu precisar dar aula em algum momento da minha vida, se eu tiver que dar aula o resto da minha vida, eu vou fazer com muito prazer. (E)

O discurso de Ângela não está no âmbito do querer, mas sim do precisar. Entrar em sala de aula não é seu principal objetivo, mas se ela precisar, o fará com satisfação. Parece-nos que ela vê a profissão como um conto de fadas, mas quer chegar ao final feliz sem ter que ser gata borralheira.

Talvez por isso ela não estabeleça uma grande crise com a carreira, como a maioria de seus colegas. Como ela está adiando a decisão de ser ou não professora, também está adiando a crise. O discurso de Ângela é de alguém que efetivamente “não entrou” na profissão. É um discurso descomprometido. Ela não escuta a queixa dos colegas, nem o discurso da universidade sobre a escola e nem o discurso da própria escola. Ela permanece no nível do “gozo” (LACAN, 1985) com a profissão, sem se preocupar com nada além de repetir a atuação que teve em sua primeira aula, o que vai lhe garantir satisfação pessoal.

Assim, Ângela, influenciada pela euforia do primeiro contato com a sala de aula, quase se esquece de citar os problemas e desafios que encontrou. Nas reuniões com o grupo, sempre que falava de alguma dificuldade que enfrentou, rapidamente emendava um episódio em que tudo havia dado certo, como se estivesse tentando anular o que de ruim aconteceu. Algumas vezes até relata certo desconforto e reproduz o discurso dos baixos salários *versus* responsabilidades do professor, mas rapidamente diz que está se preparando muito para enfrentar todos esses problemas, e tem certeza de que o fará com muita competência.

No final de sua História, Ângela conta que os próprios alunos com quem conviveu durante o estágio a aconselharam a desistir de ser professora. A desvalorização da profissão docente é percebida pelos alunos, que aconselharam os estagiários, não somente Ângela, a desistirem da carreira. Mas como já dissemos, ela não ouve esse discurso dos alunos, e reproduz uma fala muito comum entre os professores.

Um aluno me perguntou (abismado) se eu realmente gostaria de ser professora e, espantado com a minha resposta (“sim”) ele me disse que eu teria de gostar muito para suportar toda bagunça que a galera faz. E então eu senti algo estranho (bom) em mim e lhe disse que se apenas 1 em uma sala de 50 se interessasse pelo que eu estivesse dizendo, já era o suficiente para eu me sentir realizada. (D)

Apesar de todos esses obstáculos, Ângela volta a dizer que a sua motivação pela educação vem do fato de poder mudar a realidade ao seu redor, com o que ela chama de “tão pouco”. É interessante notar que o que Ângela chama agora de “tão pouco” já foi chamado por ela de “ampla” e “complexa”, que é a profissão docente. Esse tipo de inconsistência em seu discurso torna claro que este é, de fato, um discurso asséptico, de quem não precisa, ou não quer, refletir muito sobre a profissão nesse momento.

O discurso de Ângela nos parece, ainda, um pouco utópico. Expressões como “com tão pouco, melhorar o mundo ao meu redor” parecem ser um escape para as dificuldades que Ângela sabe que terá que enfrentar na carreira. Mas, ainda com o intuito de ser “a melhor”, ela não se importa com as dificuldades. Quer “conquistar” seus alunos, no sentido de seduzi-los, um reflexo do que aconteceu com ela na época do cursinho. Para ela, é muito importante que eles a chamem de “professora”, para que ela se sinta uma de fato. E neste trecho ela reafirma que quer – e espera – o reconhecimento de sua atuação.

Eu acho assim, a gente se sente professor mesmo quando o aluno trata a gente como professor. Quando ele chama Professora, você sabe isso e

isso, como é que é isso, isso e aquilo?... sabe, eu acho que esse é o maior momento que a gente se sente professor e se sente realizado.[...] Eu queria ser aquele professor que é o ídolo, que todos os alunos gostam por causa da conduta do professor...eu tenho vontade de ser aquele professor que os alunos falam “Nossa, aquele professor sabe, ele nos trata bem, é o professor que eu mais gosto, eu quero elogiar aquele professor na formatura, por causa da conduta dele...”, e tudo o mais, sabe? (E)

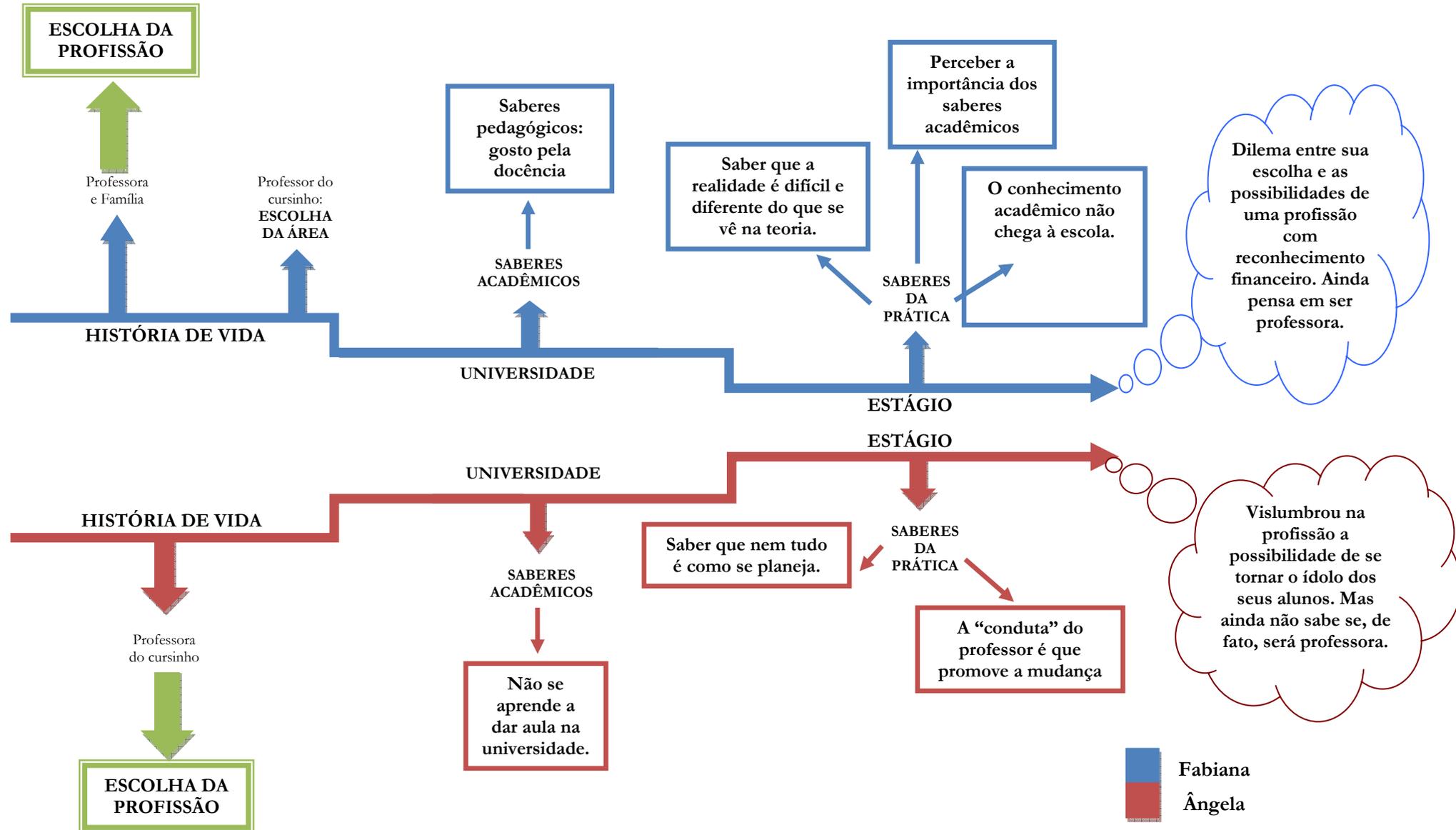
Através dos relatos de Ângela, podemos concluir que, para ela, pouco importam as dificuldades e percalços da profissão. O que interessa é a sua postura, a sua competência e o reconhecimento de todos por sua atuação. Ela necessita que todos a estejam ouvindo, prestando atenção e a elogiando e, para isso, quer encontrar uma metodologia que permita que isso aconteça.

Eu sou uma pessoa paciente, mas um problema que eu tenho é que eu gostaria que todos estivessem me ouvindo... e um outro problema é que eu não encontrei uma metodologia ainda... Não sei se tem uma metodologia, se cada turma é uma turma, que faça com que uma sala inteira se concentre e veja a importância do que eu tô fazendo, sabe? Eu acho que, assim, todos vão querer isso, a partir do momento que eu conseguir mostrar pra eles a importância... Na maioria das vezes, quando eu consigo mostrar a importância daquele tema pra eles, aí todo mundo se anima, e tudo mais. (E)

Portanto, para Ângela, estar em evidência, ser elogiada, ter todos prestando atenção nela e a reconhecendo pelo trabalho é motivo de “gozo”, e a faz permanecer no lugar do professor, pelo menos por enquanto.

No que diz respeito à identificação de Ângela com a docência, de acordo com as dimensões propostas por Nascimento (2007), podemos dizer que ela fez uma inversão. Normalmente, o percurso de identificação com a profissão passa, primeiramente, pela dimensão motivacional para depois entrar na dimensão das representações. Porém, a identificação de Ângela com a profissão veio por meio da representação que ela fez de seu ideal de professor e é isso que a motiva a continuar.

3.3 As escolhas e a identificação na construção da docência



Olhando para a linha da vida de Fabiana, podemos perceber que a sua escolha profissional é resultado de uma série de eventos que ocorreram durante sua vida escolar: incentivo da família, identificação com a primeira professora, bom desempenho, etc. Estes eventos fizeram com que a decisão de Fabiana pela carreira docente fosse mais amadurecida, ou seja, ela realmente pensou na profissão como prioridade em sua vida. Sua escolha, portanto, foi mais legítima que a de sua colega de grupo, Ângela. Esta, até o momento do cursinho, não sabia o que queria estudar. Optou pela docência influenciada pela imagem que tinha de sua professora, que era uma espécie de ídolo para ela. Assim, ela projetou o que queria ser: um ídolo.

Quando entram na universidade e tomam contato com as teorias e a prática em sala de aula, as reações de ambas são bem diferentes. Fabiana estabelece uma crise com a carreira, mas Ângela escolhe ficar de fora dos problemas inerentes ao ensino e à escola. Por terem expectativas diferentes, elas tiveram reações diferentes após o estágio.

Essa diferença nas reações de ambas nos faz refletir sobre como ocorre a formação do professor. Como a Academia deveria trabalhar com personalidades e momentos tão diferentes dos licenciandos? É óbvio que um mesmo modelo de formação não atenderia às expectativas de ambas na mesma medida. Dessa forma, como avaliar qual das duas está realmente sendo formada para a profissão docente?

O desafio em qualquer nível de ensino é atingir o máximo possível os estudantes, para que aquilo que lhes é ensinado se torne parte dele. Mas, no caso de Ângela, vemos que ela não entra na profissão, não ouve as queixas e, conseqüentemente, não reflete sobre os problemas que lhe são apresentados. Sendo assim, que tipo de saberes ela construiu durante o período em que esteve na universidade?

3.4 O percurso de Amélia

3.4.1 Perfil da licencianda

Amélia também está no último ano da graduação e escolheu ser professora influenciada pela imagem de seus professores do cursinho e também pelo seu interesse pela Biologia. Em vários momentos de sua narrativa ela faz referência à mãe, que a incentivou desde pequena a estudar. Tanto sua História de Vida quanto sua entrevista são ricas em detalhes, sendo, por vezes, até poéticas. Ela se diz preocupada com o conteúdo a ser ensinado aos alunos, mais do que com a maneira como esse conteúdo deve ser ensinado. A todo o momento elogia a profissão, e diz que ela está em constante mudança.

Apesar de dizer que é uma aluna debatedora e defensora de suas idéias, Amélia, na verdade, é uma aluna muito tímida e reservada. Nos debates ela pouco se colocava, mas quando o fazia, era coerente e articulada. Demonstrava grande interesse no momento do planejamento das aulas, sempre aberta às novas possibilidades de abordagem dos assuntos em sala de aula. Suas primeiras aulas correram bem, mas ao final do estágio, sentiu-se insegura algumas vezes, solicitando a presença das monitoras ou da professora-responsável junto com ela dentro da sala de aula. Portanto, a desenvoltura que demonstra em seus relatos não é a mesma que apresenta em sala de aula.

3.4.2 História de vida

Escolher o curso superior que faria foi, desde muito cedo uma preocupação minha. Quis ser muitas coisas: advogada, arquiteta, cineasta, engenheira, professora, só não quis ser astronauta. Houve, inclusive a época em que o que eu queria era ter uma barraca na praia ou uma banca de jornal. Sempre tive interesse em muitas coisas, fui uma criança curiosa e com muita facilidade para escrever e ler, o que sou eternamente grata à minha mãe. Minha mãe, quando eu era pequena, comprava todos os meses para mim um livro e deitava-se de noite, em minha cama, contava as histórias para mim, talvez, razão pela qual eu adoro literatura infantil. Além disso, minha mãe escrevia histórias para mim. Quando eu tinha 7 anos, minha mãe ficou desempregada e enquanto ela saía para entrevistas ou para levar seus currículos às agências, eu ficava na biblioteca, todos me conheciam e foi graças a essas atitudes de mamãe que eu descobri a magia dos livros. Como grande parte das crianças, eu gostava de bichos, todos! E não me recordo de ter visto um sapo antes dos meus 6 anos. Quase todos os finais de semana, mamãe fazia passeios culturais comigo: zoológico, museus, livrarias, cinema. Acredito que tudo isso tenha sido de grande relevância para a minha formação, mas havia um lugar que era para mim o

mais mágico de todos! O nosso quintal!!! Além do tatu-bola e da minhoca, eu conhecia as plantas, quando o dia era frio, colocava cachecol nas plantas de vovó e a ajudava a regá-las.

Meus 7 anos foram mesmo especiais, foi a primeira vez que eu ia à uma feira de Ciências e ver todos aqueles potes, bichos, fetos, maquetes, me encantou tanto ou mais quanto o jogo de alquimia de meu primo. Pulei corda, joguei bola na casa do vizinho, fiz coleção de bichinhos de pelúcia, brinquei de cientista e li, muito. Quando eu ganhei uma lousa de Natal, de mamãe, com aqueles gizos coloridos, passava o dia a riscar e a apagar, era pó de giz que não acabava mais. Mal sabia eu que, naquele momento, fazia os primeiros traços e tinha o primeiro contato com meu futuro instrumento de trabalho.

Sempre gostei de ir à escola. Eu, filha única, via na escola um espaço para fazer amizades, para conhecer pessoas. E assim, lentamente, este espaço começou a tornar-se mais do que especial para mim, passou a ser essencial. Com o passar dos anos, alguns professores começaram a me influenciar fortemente, não sei dizer se isso era simpatia, afinidade ou se era a imagem, a “personificação” do professor que me encantava.

Aos 12 anos eu tive uma professora de Ciências que eu gostava muito e ela utilizava como um dos modos de avaliação, os seminários. Eu, que já havia feito um curso de teatro, achei aquilo o máximo, pensei comigo: vou ser professora por 15 minutos! Me senti nas nuvens, alegre como um pardal na areia, nos dias de sol. A partir daí, constatei que eu gostava de falar em público e nunca mais deixei de fazê-lo. Fui representante de sala, fazia discursos e cada vez mais gostava de falar em público.

Durante o curso pré-vestibular, tive a oportunidade de trabalhar em uma empresa multinacional, senti pressão, chorei, larguei. Senti a competição desmedida, senti vontade de parar, e parei. Nesta mesma época, eu já tinha desistido de estudar Direito e Jornalismo, queria trabalhar com exploração de petróleo, queria viajar, morar longe, eu queria conhecer o mundo, gritar bem alto, respirar. Sim, eu estava na adolescência. Coincidentemente, tive uma professora no curso vestibular com a qual eu sempre conversava no intervalo e/ou na hora da saída. Eu amava suas aulas, ela era professora de Biologia e teve forte influência em minha escolha profissional. Passei a reparar no respeito e atenção que os alunos tinham com ela e pensei que era isso que eu também queria pra mim. No início, foi difícil admitir que eu queria ser professora, mesmo com a certeza do papel da escola na minha vida. A escola era para mim, além do local em que eu via meus amigos, um espaço para aprender conteúdos que minha família não dominava. A partir dessas constatações, além de aluna, eu era uma ‘avaliadora de aulas’, de todos os professores e já, intuitivamente, pensava em diferentes metodologias de ensino, mesmo não sabendo o que o termo ‘metodologia de ensino’ significava. No entanto, essas constatações ainda não me pareciam suficientes para admitir, com coragem e plenitude, que eu queria ser professora. Esta certeza veio com meu amor pela Biologia, o que eu queria era mostrar pras pessoas o que eu achava de legal e bonito nessa Ciência. Quando consegui pensar dessa forma, essa certeza me bastou. Posso garantir que ela continua intacta e mais bem equipada dentro de mim.

Algumas vezes, enquanto ando pelo campus da Universidade, penso que eu jamais imaginaria a diferença que uma graduação é capaz de fazer conosco, e o lago, as flores, as aves desta Universidade têm tonalidades, gosto e cheiros que nenhuma outra tem, porque o meu gosto, o meu cheiro e o meu tom são singulares. Assim, é inadmissível dizer que este espaço não contribui para uma formação plena, que eu vim buscar. Mais uma vez, neste espaço, que é o espaço do conhecimento, eu

encontro amigos, eu faço amigos, eu me construo. Eu tenho exemplos a serem seguidos, muitos, e também alguns a serem esquecidos. Todos os dias eu aprendo algo de novo neste espaço que eu conquistei e cada vez mais eu tenho certeza que para o exercício da profissão escolhida por mim é preciso gozo, é preciso gostar e é necessário praticar o que eu considero o maior dos desafios: colocar-me no lugar do outro, respeitar. Aguçar os sentidos e perceber as sutilezas de nossos esforços diários é necessário para enxergarmos que o nosso espaço merece respeito e que ele é construído por nossas atitudes.

3.4.3 Saberes identificados em Amélia

Tipos de saberes	Saberes identificados	TRECHO
SABERES DA VIDA ESCOLAR	Saber de seu gosto pela profissão	<i>“[...] quando eu estava na 6ª série, eu lembro que eu fiz um seminário de Ciências e foi muito legal.” [...] Até que eu entrei no cursinho e a matéria que eu mais gostava era Biologia, e eu tinha professores muito bons. Acho que o que me fez escolher essa carreira foi justamente isso: a imagem que eu tinha dos meus professores.”</i>
	Saber da importância social da escola	<i>“Eu, filha única, via na escola um espaço para fazer amizades, para conhecer pessoas. E assim, lentamente, este espaço começou a tornar-se mais do que especial para mim, passou a ser essencial.”</i>
SABERES DISCIPLINARES	Saber da importância da teoria	<i>“Eu acho que a leitura dos textos em Ciências Humanas, especialmente em Educação, eles falam muito sobre a gente, sobre o nosso modo de ver o mundo [...], eu não lia porque eu tinha que ler pra próxima aula, eu lia porque eu achava aquilo formidável.”</i>
SABERES ACADÊMICOS	Saber fazer a crítica ao sistema acadêmico	<i>“Mas eu acho que tem muitos professores que não tem a ver, sabe? Eles exigem o conteúdo de um jeito, mas às vezes ele não é passado daquele jeito, ou eles pedem as coisas de modo que você memorize, né... então, eu posso muito bem saber alguma coisa e não conseguir decorar aquilo, e aí?”</i>
	Saber da importância de estar em uma <u>universidade</u>	<i>“[...] você entra aqui, você não tem só a Biologia, só a Engenharia, você tem vários cursos, então você tem intercâmbio também. E por ser uma universidade pública, a maioria das pessoas não é da cidade [...] isso é muito rico!”</i>
SABERES DA EXPERIÊNCIA	Saber fazer o discurso sobre as dificuldades da profissão	<i>“E mudou ainda mais a forma como eu vejo a profissão de ser professor... eu valorizo muito mais hoje. E, talvez, as pessoas não valorizem tanto porque elas não sabem como é duro ser</i>

		<i>professor.”</i>
	Saber discernir sobre a profissão	<i>“Eu quero ser professor? Eu acho que é nessa hora que cai a ficha, que dá o estalo, porque é a hora que você vai vivenciar tudo aquilo.”</i>
	Saber sobre o seu “não saber”	<i>“[...] é saber virar pro seu orientador, pros seus colegas de grupo e dizer: ‘Gente, eu não sei o que eu faço agora. [...] É você reconhecer que tem horas que você não sabe, e que você precisa de pessoas que tenham mais experiência [...]’”</i>
	Saber sobre a necessidade de se manter atualizado	<i>“Todo mundo ouve falar ‘Você tem que se manter atualizado, você tem que estudar sempre’, e eu senti isso, é importante. É importante eu saber não só o que acontece na Biologia, mas o que acontece no mundo.”</i>
	Saber olhar para a realidade do aluno	<i>“Eu aprendi que é muito importante saber da minha realidade, mas que, talvez, seja mais fundamental ainda, eu saber da realidade dos outros, dos meus alunos, pra que eu possa falar a mesma linguagem deles, estar em sintonia com eles.”</i>
	Saber trabalhar em grupo	<i>“Não tem essa de fazer tudo sozinho [...]. E isso também vai valer quando eu for trabalhar em uma escola, eu vou estar com professores que eu não conheço, com professores que atuam em diferentes disciplinas... mas a Biologia sozinha não caminha.”</i>

3.4.4 A necessidade do olhar do Outro

De todas as entrevistas feitas, a de Amélia foi a maior. A cada pergunta feita a ela, as respostas dadas foram cercadas por um discurso que procurava contextualizar a situação, ou até mesmo justificá-las. Porém, ao fazer isso, Amélia acaba se contradizendo e cita por várias vezes características que diz ser suas, mas que não foram observadas durante o período do Estágio.

Amélia conta que, além de seu interesse pela ciência, a vontade de ser professora veio a partir de um “imaginário” (LACAN, 1998) criado por ela. Baseada na imagem que tinha de seu professor, ela construiu o que queria para si.

E eu sempre gostei de Ciências, de saber como as coisas funcionam, porque as coisas são como elas são, e eu fui levando isso durante toda a minha vida escolar. Até que eu entrei no Cursinho, e a matéria que eu mais gostava era Biologia, e eu tinha

professores muito bons. Acho que, na verdade, o que me fez escolher essa carreira foi justamente isso: a imagem que eu tinha dos meus professores. Então, eu falava assim: ‘Puxa, isso é muito legal! Um dia eu quero ser igual a esse cara’, ou ‘Eu gostaria que as pessoas vissem isso que eu gosto na Biologia também, tivessem essa mesma visão que eu tenho’, enfim, foi por isso. (E)

É interessante percebermos que Amélia deseja “copiar” seus professores do cursinho. Assim, a vontade de ser professora não veio por uma identificação com os conteúdos pedagógicos ou da Biologia, mas uma identificação pessoal com seus professores. Mais do que isso, Amélia deseja o “olhar” de seus alunos. Quer que eles a vejam e também vejam a Biologia com os olhos dela. É essa necessidade do “olhar do outro” que marca a atuação de Amélia durante todo o período do estágio. Em sua História de Vida, podemos perceber novamente a importância. Que ela dá a esse “olhar”, quando relata que apresentou um seminário na escola e se sentiu bem, com todos olhando para ela.

Segundo Lacan, é a partir do “olhar do Outro” que o sujeito se constitui. E o primeiro “Outro” com quem temos contato é a mãe. No caso de Amélia, a mãe teve um papel fundamental em sua infância, iniciando-a na descoberta da ciência e motivando-a a aprender. É esse olhar de incentivo e aprovação que Amélia procura em todas as relações posteriores que estabelece. É também esse olhar que ela espera de seus alunos.

Lendo o seu relato, o que parece é que a docência sempre foi a principal opção de Amélia, quando, na verdade, foi apenas mais uma das tantas que gostaria de seguir, como vemos no trecho abaixo, retirado de sua entrevista.

Então, eu nunca quis fazer só Biologia, eu pensei em fazer várias coisas. Então eu já prestei Cinema, eu prestei Jornalismo, eu prestei Geografia, eu prestei Desenho Industrial, prestei Química, e eu prestei Biologia. (E)

Portanto, Amélia entrou na universidade sem ter consolidada sua verdadeira opção. Isso fez com que, em alguns momentos, ela questionasse se queria mesmo continuar no curso de Licenciatura. Em algumas ocasiões, ela nos procurou para dizer de sua insatisfação com o curso, de sua vontade de mudar de área e de sua insegurança em entrar na sala de aula, no momento do estágio. Mas esses episódios não estão descritos por Amélia.

Eu acho que, a minha parte, relacionada à Educação, ela tem muito a ver com o meu lado pessoal, eu gosto muito, eu me interessar muito. Então, eu procuro extrair o máximo que eu posso das aulas... sempre que tem um debate eu sou uma das pessoas que

falo muito, eu questiono muito, então eu acho que é uma parte super rica. (E)

Amélia era uma das alunas que menos falava durante as aulas na universidade. Porém, a percepção que tinha dela mesma era a de uma aluna debatedora, crítica e falante. Presenciamos alguns debates em sala de aula e nunca observamos essa atitude questionadora da aluna, mas sim, uma postura observadora. A maneira como escreve faz parecer que Amélia é segura e determinada, o contrário do que ela demonstrou no decorrer do estágio. Ela sempre necessitava de momentos de atenção da parte da professora orientadora, solicitando reuniões e conversas com ela a todo o momento. Novamente, percebemos a necessidade que Amélia tem do “olhar” do outro. Para além dos saberes acadêmicos, o que ela buscava nessas conversas eram, na verdade, outros tipos de saberes que a motivariam a continuar na carreira docente. Ela buscava os saberes experienciais da professora orientadora, mas também buscava o “olhar” de aprovação, que vinha de sua mãe e que agora ela tentava resgatar.

Amélia diz que o estágio contribuiu muito para sua formação enquanto professora. Ela o considera um momento de discernimento da profissão, a hora em que “cai a ficha”, devido ao contato com a realidade da escola.

Eu acho que a coisa mais importante que essas aulas ajudam, é na pergunta mais fundamental que tem: Eu quero ser professor? Eu acho que é nessa hora que cai a ficha, que dá o estalo, porque é a hora que você vai vivenciar aquilo. Porque você não sabe o que é ser professor, você só imagina. Aí você começa a ter contato com a realidade. (E)

Para Tardif (2007, p. 86), o início da carreira é uma fase crítica, pois o choque com a realidade faz com que julguemos nossa formação universitária anterior. Em sua entrevista, Amélia faz uma longa crítica ao sistema de ensino, à metodologia utilizada por alguns professores e diz que entrou no estágio despreparada. Mesmo assim, em outro ponto da entrevista, ela exalta que, apesar das dificuldades que encontrou, conseguiu atingir os objetivos que esperava.

Primeiro eu acho que eu entrei com muita vontade. Uma das coisas que me motiva muito é entrar em sala de aula. É um momento que eu esqueço um monte de coisas, aquele momento ali é meu e dos alunos. Primeiro, eu vi que eles gostaram de mim. E eu ainda brinquei com eles “Toda vez que vocês forem comer rapadura, vocês vão lembrar de mim”⁶. (E)

⁶ Amélia levou uma rapadura para a sala de aula, para ser dividida entre os alunos e, a partir disso, começar a falar sobre Energia.

Ao contrário do que possa parecer, esse choque com a realidade não foi muito tranquilo para Amélia. Seu grupo fazia estágio em uma sala do EJA⁷ e ela ficou extremamente insegura quando soube que daria aulas para adultos. Sua preocupação com a entrada na escola era tamanha que ela nos procurou para relatar esse fato. Em uma das reuniões que solicitou com a orientadora, ela contou que o pai havia sofrido ameaças em sua cidade natal quando era professor e ela tinha muito medo de que essa história a perseguisse. Não queria entrar em sala de aula, mas a professora orientadora a convenceu de que aquele seria um momento crucial em sua formação, e que seria muito importante que ela participasse. Foi nesse clima de insegurança, portanto, que ela iniciou o estágio.

Na tentativa de camuflar seus reais sentimentos, Amélia acaba reproduzindo o “Discurso do Mestre” (VILLANI & BAROLLI, 2006), aquele que tudo sabe, que fala do lugar da verdade e que conduz seus alunos a fazerem o que ele quer.

Só que, ao mesmo tempo, eu mostrei pra eles que eu sou uma pessoa exigente. Eu deixei a sala solta, mas ao mesmo tempo eu puxei ‘Ó, conteúdo, conteúdo, a matéria!’. Eu me senti professora fazendo isso, porque eu tava assumindo uma responsabilidade, e pra ser professor você tem que ser muito responsável. E eu me senti responsável porque eu tinha preparado o conteúdo, eu pensei na aula, eu pensei na duração da atividade... Então, eu acho que não tem como você se sentir professor se você não faz isso. (E)

É interessante notarmos neste trecho que Amélia se impõe. Podemos interpretar que, na sala de aula, ela se sentiu segura a ponto de colocar exatamente aquilo que queria. Porém, toda essa segurança e esse discurso não foram suficientes para fazer com que os medos e as inseguranças de Amélia desaparecessem. Nas últimas aulas que deu, Amélia pediu a nossa presença dentro da sala de aula, pois estava extremamente temerosa. Nesse dia, ninguém do seu grupo poderia acompanhá-la até à escola, ou seja, não haveria ninguém observando-a. O que para alguns poderia ser motivo de conforto, para Amélia era uma grande angústia. O fato de não haver ninguém a observando parece ter dado a ela a sensação de desaprovação e abandono.

Também é interessante destacarmos neste trecho que Amélia julga que o professor deve ser muito responsável. Ao que parece, ela considera possuir esta característica, o que a torna capacitada a prosseguir na profissão. Podemos interpretar este fato como sendo uma forma de se identificar com a carreira docente.

⁷ Educação para Jovens e Adultos, o antigo Supletivo.

O que se pode interpretar de todos estes elementos é que o discurso longo e, às vezes, poético de Amélia é uma espécie de camuflagem que ela utiliza para tentar esconder suas dificuldades. É certo que cada pessoa possui uma maneira de lidar com suas inseguranças e fraquezas e ela opta por escondê-las atrás de um muro de palavras.

Nem mesmo sua frustração com o curso e a carreira docente foram colocados por Amélia em seu relato. Portanto, a identificação de Amélia com a docência não está explicitada. Não podemos dizer, com certeza, se Amélia, de fato, se identificou com a carreira. O fato de não explicitar seus reais sentimentos pode ter escondido, também, seu sentimento de identificação. Fazendo uma outra interpretação, o “não olhar” de Amélia para seus reais sentimentos pode ser uma forma de identificação. A maneira de lidar com seus conflitos, deixando-os fora da sala de aula e de seus relatos, mostra que Amélia pode ter encontrado sua marca na docência ao separar sua vida pessoal de sua vida profissional, no momento em que está em sala de aula.

3.5 O percurso de Vitória

3.5.1 Perfil da licencianda

Vitória, apesar de ainda estar no último ano da graduação, é a que possui uma maior experiência com a docência. Desde a metade da graduação, dá aulas no cursinho da universidade e teve contato muito cedo com a parte burocrática do “ensinar”: planejar, preparar a atividade, avaliar, etc. Ela escolheu ser professora, primeiramente, porque queria dar aula. Depois, por afinidade com a área, escolheu ser professora de Ciências. É uma das alunas mais participativas da turma, mas, ao contrário de seus colegas, suas falas estão mais pautadas em sua experiência como professora, e não tanto com a teoria, apesar dela também utilizá-la com frequência para basear seu discurso. Para ela, o importante é o aluno e sua realidade. A partir disso é que ela pensa suas aulas e, normalmente, obtém sucesso com suas estratégias.

Ela possui um discurso muito maduro e articulado. É do mesmo grupo de Amélia e, apesar de alguns desentendimentos ao longo do estágio, conseguiram trabalhar muito bem juntas, auxiliando-se mutuamente o tempo todo. Vitória é mais falante e ansiosa, sempre preocupada antecipadamente com o andamento de suas aulas, o plano, as estratégias e, algumas vezes, com as variáveis que poderiam surgir no

momento da aula. Por essa razão, percebemos que poucas vezes a sala de aula não correspondeu às suas expectativas, pois ela tinha planejado até mesmo o que porventura poderia acontecer. Demonstra muito gosto pela profissão e uma preocupação muito grande com o fato dos alunos não conseguirem refletir, buscando sempre atividades que valorizassem este tipo de ação por parte deles.

3.5.2 História de vida

Capítulo I

Me lembro claramente do estojo que ganhei da minha mãe quando fui para a primeira série do ensino fundamental.

Ganhei junto mochila, lápis de cor, mas o estojo, é ele que merece atenção nesse capítulo, pois o tenho registrado na minha cabeça: tinha uma menina e a lua cheia como estampa, a cor preta; dentro tinham os compartimentos.

Veio com lápis, apontador e borracha que tinha cheiro de ‘chiclete’, o qual era responsável por ela viver perto do meu nariz.

Naquele momento, me senti muito apoiada pela minha mãe, afinal estava muito ansiosa para aquela nova etapa da minha vida escolar.

A recomendação foi a de que o material durasse três anos: não me lembro de tê-lo usado no ano seguinte.

Capítulo II

Nos primeiros meses de aulas da terceira série do fundamental, me mudei de cidade, e de escola também.

Meu histórico escolar trazia as notas A e B, por isso (também) eu me via como uma aluna de sucesso... Até eu receber minha primeira nota baixa que tenho lembrança.

Foi numa prova de Matemática, eu tirei ‘NS – não satisfatória’.

O ‘NS’ para mim representou o fracasso, o primeiro fracasso que me lembro.

Como resultado da (má) notícia de desempenho, chorei muito na sala de aula. O fato de estar em um ambiente ainda desconhecido, e perto de colegas até então estranhos não foi suficiente para eu me controlar. Chorei.

Capítulo III

Quando eu estava no primeiro e segundo ano do Ensino Médio, já em outra escola, tive uns colegas, meninos, que também me fizeram chorar. Mas dessa vez o choro não merece destaque.

Quero enfatizar aqui o que eu percebia como perseguição.

Os meninos ficavam a aula toda me incomodando.

Eu costumava sentar nas primeiras fileiras e participar das aulas. Enquanto isso, os meninos (ao que me parecia, me contavam) me diziam:

- Pára de falar!
- Num precisa ‘puxar-saco’ do professor, não!
- Ele não vai te dar mais nota por isso!

Não sabia como lidar com a situação, algumas vezes ignorava-os, outras, respondia algo.

Um dia, quando voltei para casa, contei para minha mãe, com a intenção de encontrar a saída para aquela situação, que muito me angustiava.

Me mudei de cidade no meio da segunda série do ensino médio e não me recordo de ter tido uma solução.

Capítulo IV

Morei em Ubatuba dos 9 aos 17 anos.

De lá me mudei para Franca.

Em Franca, comecei a perceber e redimensionar o vestibular.

Se em Ubatuba eu era a aluna aplicada, participativa, que objetivava entrar num curso superior, em Franca eu era uma das alunas que participavam, das que prestariam vestibular, enfim.

Franca me trouxe uma dimensão mais próxima da realidade, sobre a dificuldade e concorrência da prova do vestibular.

Encontrei grandes professores, o Marcelo, o Celso e o Sérgio foram os que mais me ajudaram a me preparar para a prova. Também fiz amizades, o Alberto, a Fer...

Capítulo V

Quis cursar muitas carreiras: Direito, Turismo, inclusive Medicina e outras.

Seguir a carreira médica, além de contemplar a minha (passageira) vontade, eu atenderia a vontade da minha mãe e realizaria o projeto que meu pai queria e ainda quer para a minha vida.

No entanto, o contato mais direto com a profissão do meu pai, que é médico, juntamente com uma orientação vocacional, mais minha admiração pelos professores e conteúdos da Biologia, me levaram à escolha de Licenciatura em Biologia.

Me imaginar trabalhando em diferentes locais, sem muita formalidade, ensinando alguém, me atraiu muito e, sem dúvidas, me influenciou grandemente na escolha da carreira de ensino em Biologia.

Capítulo VI

Entre na Universidade com a concepção de que bastava o professor expor seus conhecimentos para que os alunos aprendessem.

Logo no primeiro ano, percebi que era muito mais do que isso.

Existiam coisas com os nomes 'decodificação', 'motivação', 'reforço positivo', 'aprendizagem significativa', 'Piaget', 'construtivismo', que tinham tudo a ver com ensinar.

Capítulo VII

Com o andamento do curso, percebi minhas frustrações e dificuldades com a ciência 'Biologia' e minhas muitas afinidades pela área de Educação.

De maneira resumida: comecei a fazer planos para seguir carreira na área de Ciências Humanas.

Contar isso me faz lembrar meu raciocínio na escolha da carreira: excluí Exatas, afinal não tinha facilidade nem afinidade com essa área; restavam as áreas Humanas e Biológicas. O fato da ciência Humana ser subjetiva, na época do vestibular, foi decisivo na minha escolha. Preferi a área de Biológicas, pois era a fusão entre Exatas e Humanas.

Perceber que as ciências Humanas tinham maior relação com meu perfil, ou que eu tinha mais perfil para atuar em ciências Humanas, me levou (como até hoje leva) a perguntar o que farei com a área ambiental que eu tanto quis trabalhar antes de ingressar no Ensino Superior.

Não parece me satisfazer a idéia de trabalhar com ambiente só em sala de aula, ou qualquer outro ambiente educacional.

Tenho como objetivo atual terminar meu curso e fazer pós-graduação para, depois de ter prática com o ensino público, trabalhar com licenciandos.

Capítulo VIII

Atualmente, tenho comigo alguns fatores que me impulsionam a continuar a seguir a profissão de educadora, e certamente outros que me fazem pensar se vale a pena continuar, como outros que me levam a refletir sobre minha prática e outros que me limitam.

Observar pequenas mudanças no comportamento e/ou na prática do pensamento (raciocínio) na vida dos alunos me motiva a continuar.

O cansaço, o estresse limitam minha prática e me fazem refletir sobre ela.

Já me peguei mais de uma vez pensando que eu poderia ter sido mais insistente, mais paciente nas vezes em que eu estava esgotada.

Quando me pego nessa reflexão, logo me vem a idéia de pôr em prática o que costumo fazer em situações de não-esgotamento: relevar as atitudes dos alunos, afinal tratam-se de seres humanos que como qualquer outro têm seus momentos de poréns; ouvir os alunos, adequar o cumprimento de regras, etc.

Trabalhar com seres humanos é bem delicado, é constantemente nos colocar no lugar do outro. Mas nem sempre é fácil.

Para mim os boicotes às regras (necessárias para o funcionamento de uma instituição), às atividades propostas, resultam na sensação de não ter meu esforço retribuído, de que o trabalho foi em vão. Mas, logo depois, são observadas as pequenas mudanças, aquelas que me motivam a continuar.

3.5.3 Saberes identificados em Vitória

Tipos de saberes	Saberes identificados	TRECHO
SABERES DA VIDA ESCOLAR	Saber sobre o seu “não saber” lidar com algumas situações	<i>“Foi numa prova de Matemática, eu tirei NS – não satisfatória. [...] Como resultado da (má) notícia de desempenho, chorei muito em sala de aula..”</i>
SABERES DISCIPLINARES	Saber da importância das disciplinas	<i>“Eu imaginava que dar aula era simplesmente, o dom da oratória. Mas logo nos primeiros dias de Metodologia [...], eu percebi que não era isso, que existia uma teoria atrás, né [...]. Falei: ‘Poxa, não é bem assim como eu pensava, pra ser professor tem que saber Metodologia, etc..”</i>
SABERES ACADÊMICOS	Saber da importância dos saberes adquiridos na universidade	<i>“Eu tinha aquilo, né, desde o começo do curso, percebendo a postura, a forma de levar as disciplinas, eu falava: ‘Poxa, a gente tá com a faca e o queijo na mão pra pensar a Educação de outra forma, e ainda tem gente que reproduz’, sabe?”</i>

SABERES DA EXPERIÊNCIA	Saber lidar com a realidade dos alunos	<i>“[...] tavam lá, à noite, adultos, voltando a estudar, perguntando coisas [...]. Não sei se não estão acostumados a pensar, mas é difícil interagir, tirar coisas deles, e a sensação é a de que eles não estavam nem pensando, naquela época. Hoje eu estou refletindo de outra forma. Porque ele não falou, não significa que ele não sabe, né?”</i>
	Saber sobre as dificuldades da profissão	<i>“A gente sempre põe o dedão, eu fazia muito isso. Daí, ao longo do curso, eu fui vendo que faz sentido isso, faz sentido sim aquela realidade. E hoje eu dou total razão pro cara que grita, porque é a condição de trabalho dele, é desumano, stress, horas de trabalho, são horas absurdas.”</i>
	Saber trabalhar em grupo	<i>“Mas foi bom o contato com os colegas, de ver o quanto eu sabia já e meus colegas não sabiam, e eu podia ajudar[....] Acho que lidar com o não ser atendido em expectativas. Então, essa diferença do grupo, por exemplo, sempre existiu nos estágios...”</i>

3.5.4 Ser professor: um status conquistado

Lendo o relato de Vitória, percebemos que ela possui certa tendência de relatar os fatos onde ela se encontra em situação de destaque. Esse tipo de postura se reflete nos motivos que ela apresenta por ter escolhido a docência: a necessidade de estar rodeada de pessoas, comunicando-se.

Quando eu tava decidindo o curso, eu pensei em várias coisas... daí eu descartei as áreas que eu não queria na época, Humanas e Exatas, e procurei Biológicas. Daí eu quis Medicina um tempo, mas depois, tendo um contato maior com a prática, fazendo um curso de Orientação Vocacional, que teve na época... eu consegui ficar mais firme, mais segura do que eu queria... esse curso me ajudou nesse sentido. Daí eu percebi, durante a Orientação, que eu não queria trabalhar num lugar fechado... queria um lugar mais [...], com gente, eu sempre achei legal trabalhar com gente, comunicação. E aí, na época, tinha um professor que foi um referencial também, de Biologia. Aí ele falou bastante, eu perguntava também... na verdade eu procurei ele... (E)

Vitória reconhece estar em posição de destaque. Tanto que decide relatar isso em sua História de Vida, quando conta dos meninos que a fizeram chorar por ela ser

uma boa aluna, se sentar na frente da sala, questionar durante a aula, etc.. Esse é o tipo de postura que acaba incomodando quem está próximo, o que gera alguns conflitos. Vitória vive isso na universidade, em sua turma. Muitas vezes ela toma a frente das discussões e das decisões e isso gera alguns problemas com relação aos outros alunos.

A necessidade da atenção e do destaque fez com que, logo no segundo ano, Vitória procurasse o cursinho da universidade, a fim de dar aulas. Sua busca, logo no início da Graduação, é pelos saberes da prática. Podemos perceber que ela reconhece nestes saberes o núcleo da profissão docente, como aponta Tardif (2007). Porém, a busca por este conjunto de saberes não é tanto para sua própria formação, mas porque de posse deles, pode ensinar os colegas. Sendo assim, ela chega ao estágio com uma bagagem maior que a deles e se sente no direito de ensiná-los, de ser a “mestra” deles, o que é mais uma fonte de conflitos pois essa postura dela nem sempre é aceita. Mas percebemos também que os colegas de classe de Vitória conferem a ela essa posição de destaque, buscando-a sempre que querem alguma idéia para o planejamento das aulas, por julgarem-na mais experiente.

Durante as orientações que fazíamos com os grupos, tentávamos trazer Vitória para o lugar da aluna, para que ela se abrisse aos saberes que estavam chegando através das teorias que apresentávamos e também através das experiências do estágio. Pode-se dizer que agimos como “Intermediários” (KAËS, 2003) para tentar tirar Vitória do lugar do mestre. Ela se cobrava o tempo todo, dificilmente aceitava seus erros e também tinha dificuldades em aceitar certas atitudes de seus colegas de grupo, como vemos no trecho abaixo.

Eu tinha aquilo né, desde o começo do curso, percebendo a postura, a forma de levar as disciplinas, eu falava “Poxa, a gente tá com a faca e o queijo na mão pra pensar a Educação de outra forma, e ainda tem gente que reproduz”, sabe? Isso me indignava. E no estágio eu lidei com isso direto no grupo. E isso foi uma coisa que eu falei: “Poxa, eu quero mudar... vou transformar... ser professor é poder transformar, mas eu vou encarar isso”. Então, o estágio traz realidade. (E)

O estágio foi um período marcante para Vitória, pois perceber que a realidade era diferente daquilo que ela imaginava causou-lhe certo desconforto. Ela não conseguiu ser, em sala de aula, a professora brilhante que achava que era e isso a desestabilizou. Ela, que sempre desejou estar em destaque, torna-se secundária neste momento. Tanto que ela diz não ter se sentido professora neste primeiro estágio, mas somente no

segundo, onde desenvolvia autonomamente atividades com os alunos na ETI⁸. Neste momento, ela era a professora e, estando em destaque, sentia-se mais motivada a realizar as atividades com os alunos.

Portanto, ser professora garante à Vitória um status. E é esse status o responsável pela sua permanência na profissão. As características do mestre que ela visualiza a motivam para continuar na carreira. O que percebemos é que, por enquanto, sua identificação com a docência ainda está na dimensão motivacional (NASCIMENTO, 2007).

Muitos conceitos que ela possuía foram sendo desconstruídos durante a prática docente. É interessante notar neste trecho de sua entrevista que Vitória não mais acredita que tem um dom, mas que aprendeu a ser professora e que qualquer pessoa pode aprender também.

A formação precisa ter conteúdo, é uma profissão que precisa ter conhecimento na área. E prática, né, aplicar a isso. Ser professor é isso, viver nesse papel e aplicar o conhecimento da área. Eu não acho que é um dom, é uma profissão como qualquer outra. Acho que se a gente se preparar... e querer, né? Acho que o gostar também vai influenciar. Mas eu acho que qualquer pessoa que tiver formação para, pode ser professor. (E)

Essa desconstrução da questão do dom pode ser reflexo de sua insatisfação com seus primeiros momentos na docência, o que a desloca da posição de mestre ideal, para alguém que ainda deve aprender para se firmar na profissão. Para Vitória, sair da posição de quem sabe para a posição de quem aprende é motivo de crise, como vemos abaixo.

Eu sou uma professora em crise. E essa crise se baseia em não saber o que querer, e ela vem mais forte agora, que tá chegando perto do final, e não sei se é isso que eu quero, porque eu não me vejo tão competente quanto eu queria, é mais interno assim... (E)

Apesar dos desafios que enfrentou, Vitória ainda consegue avaliar sua primeira experiência docente como positiva. Algumas das características que citamos anteriormente ficam muito claras neste trecho, como por exemplo, a necessidade do destaque e o “gozo” que sente quando seus comentários são coincidentes com os comentários feitos pelos professores. Sendo esta uma situação de “gozo”, ela tende a se repetir, como explica Lacan (1985).

Eu não senti que a sala confiava na gente, por ser mais novo e eles serem adultos, assim... Parece que os alunos tinham um apego

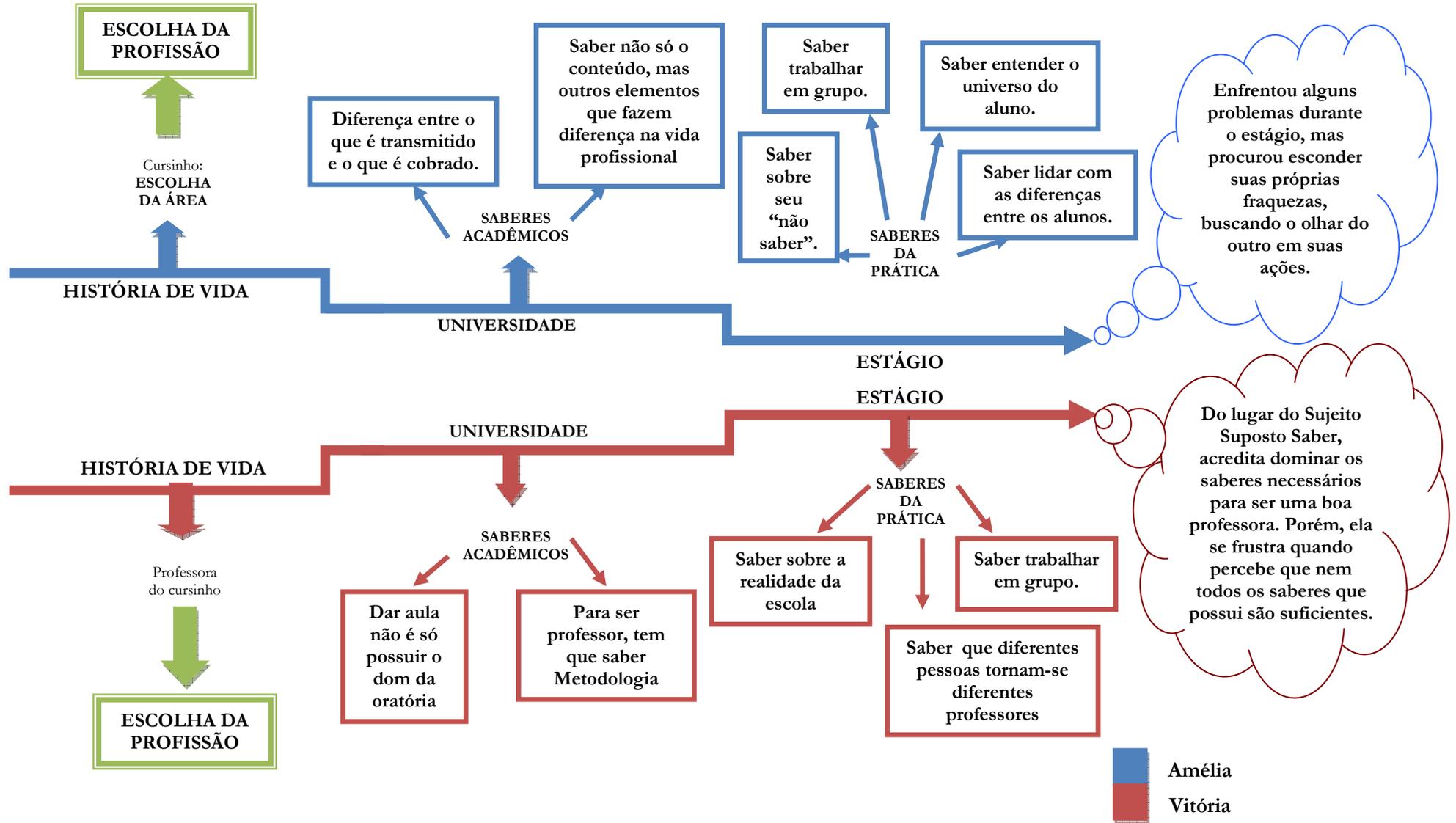
⁸ Escola de Tempo Integral.

muito grande com a professora titular, e isso eu não achei que foi legal. Mas foi bom o contato com os colegas, de ver o quanto eu sabia já e meus colegas não sabiam, e eu podia ajudar... Algumas vezes eu falei, fiz críticas e apontamentos que depois, durante a orientação, a professora fez. Falei: “Poxa, legal que eu consegui perceber isso sozinha.” (E)

Finalmente, ela diz que o principal aprendizado que teve foi o fato de “não lidar com expectativas”. Podemos interpretar esta fala não somente no sentido da sala de aula e da escola, mas como uma questão interna de Vitória. Parece-nos que o principal aprendizado dela foi o de aprender a lidar com o fato de que nem sempre ela ocupará a posição de mestre, nem sempre ela estará neste lugar de destaque.

Como não conseguiu efetivar seu papel de mestre no estágio, considera a possibilidade de tentar ser a mestre de licenciandos. A motivação de Vitória se baseia na busca pelo lugar onde tenha mais destaque dentro da carreira docente.

3.6 As escolhas e a identificação na construção da docência



As linhas da vida de Amélia e Vitória apresentam-se quase semelhantes. Ambas tiveram influências da família para seguir a profissão docente, positiva ou negativamente. No caso de Amélia, a mãe a incentivava desde pequena a conhecer o que era a ciência, levando-a a passeios culturais. Já a família de Vitória desejava que ela fosse médica como o pai, mas ela não quis.

Apesar de parecerem semelhantes, Amélia e Vitória são muito diferentes. Ao que parece, além da personalidade de cada uma, a relação delas com a Universidade mudou a maneira como ambas enfrentaram o momento do estágio. Já envolvida com atividades de ensino dentro da faculdade, Vitória sentia-se com mais saberes a serem transmitidos, e assim o fazia, ensinando os colegas do grupo o tempo todo. Porém, quando entrou em sala de aula, percebeu que talvez necessitasse de outros saberes para conseguir realizar uma atividade. Vendo isso, ela se frustra, pois julgava saber o suficiente.

Amélia, munida dos saberes que recebera na Academia, sentiu-se motivada a aplicá-los em sala de aula, propondo atividades diferentes, apesar de seu nervosismo. Essa abertura de Amélia aos saberes provenientes do estágio fez com que sua relação com a profissão fosse diferente da que Vitória estabeleceu. Amélia parece mais receptiva aos saberes da prática, enquanto Vitória, do lugar do “Sujeito Suposto Saber”, não apreende boa parte destes saberes e, tentando aplicar aqueles que julga saber, se frustra quando os resultados não são os esperados.

3.7 O percurso de Alfredo

3.7.1 Perfil do licenciando

Alfredo nunca quis ser professor, segundo seu próprio relato. Ou pelo menos não pensava nisso, até ser aprovado no vestibular. Escolheu a Licenciatura pela baixa relação candidato/vaga no vestibular, assim como fizeram vários de seus colegas. Ele tinha a intenção de direcionar sua formação para o Bacharelado, mas durante a graduação, começou a vislumbrar na docência uma possibilidade de primeiro emprego. Enfrentou alguns problemas no primeiro estágio, com relação à indisciplina dos alunos, que faziam cair por terra várias tentativas de abordagens realizadas pelo seu grupo. Mesmo assim, Alfredo não se mostra desanimado por conta disso, pois acha que a falha foi da falta de experiência deles próprios.

Alfredo é um aluno que fala pouco, mas que, quando fala, se mostra muito preocupado com as questões sociais do ensino, e também com a forma como ensinar, pois julga isso fundamental. Ele mostra bastante maturidade ao falar da realidade do ensino e da profissão docente, mas também está em dúvida quanto a seguir ou não na carreira como professor na Educação Básica. Durante as discussões, sempre colocava questões que acabavam norteando os debates, devido à sua pertinência e complexidade. Seu maior conflito com a profissão docente se baseia na questão da falta de reconhecimento e na mal remuneração deste profissional. Assim, quase todas as questões colocadas em sala de aula por Alfredo tinham como pano de fundo estes itens. Considerávamos Alfredo um bom aluno, mas por vezes, seu comprometimento com a disciplina de Estágio deixava um pouco a desejar.

3.7.2 História de vida

Creio que, assim para muitos, os primeiros contatos com a escola ainda nos trazem lembranças. Quem não se lembra do pré e/ou da primeira série? Foram momentos marcantes, quase que uma vida nova, estávamos nos ‘iniciando no mundo’, entrando na dimensão do conhecimento, da ciência, da verdade. Nesta fase, muitos têm os professores como ‘deuses’, seres superiores. Tem toda uma mística que circunda a palavra *PROFESSOR*.

Me lembro muito bem dos meus ‘primeiros passos’ na escola, dos meus primeiros ‘amiguinhos’, das primeiras professoras e dos primeiros ensinamentos. Estudei em colégio de freiras até a 8ª série, logo tínhamos, todos, umas disciplinas rígidas, lá indisciplinas eram punidas e levadas a sério.

Apesar de sempre admirar a profissão professor, não me lembro de ter pensado em ser um ‘quando crescer’. Se brinquei de ‘escolinha’, foram poucas vezes, talvez

nunca dei o prestígio merecido à profissão ou achava ela muito difícil e complicada para eu seguir.

A profissão ‘caiu’ em minha vida muito pelo acaso. Fiz dois anos de cursinho pré-vestibular. No início prestei engenharia (por influência de tios e primos e também por ‘status’), depois comecei a pensar em biológicas, área que mais me agradava. Pensei em Oceanografia (prestei e não passei), Agronomia e Biologia, mas não pensava em licenciatura, talvez por um certo preconceito de a profissão ser mal remunerada, pouco reconhecida, sem o devido valor e escutar muitos professores dizendo que talvez seriam mais felizes com outras profissões. No ano que passei em Licenciatura em Ciências Biológicas, prestei Agronomia, Engenharia Agrícola e Biologia (uma só Licenciatura e outra com as duas ênfases). Nesta universidade, prestei Licenciatura pois sabia que seria bem menos concorrido, mas preferia Bacharelado, não queria ser professor. Após passar em três cursos diferentes, optei por aqui. A tradição, a infra-estrutura e as políticas de assistência estudantil foram fundamentais para minha escolha.

Com o decorrer do primeiro ano de graduação, fui conhecendo melhor a ‘profissão professor’ e aos poucos fui me inserindo a esse mundo.

O ensino passa a ser uma possibilidade profissional a partir do momento que começo a pensar no futuro: com que trabalharei? Onde trabalharei? A profissão de professor, apesar de não ser bem remunerada, muitas vezes é uma boa opção como primeiro emprego. Mas porque não seguir a profissão? A partir daí comecei a me ver como professor.

Tento levar para a prática profissional algumas características que assumo em minha vida pessoal, como: extroversão, porém com seriedade, respeito e pensamento crítico e reflexivo.

Na minha pouca experiência como professor, comecei a ver atitudes de alunos que me fizeram refletir sobre o meu papel na sociedade, minha aula, minha didática, meu entusiasmo. Vi alunos questionando por que aprender aquilo que eu estava lecionando, ainda bem que eu já tinha parado para pensar sobre essas perguntas, que inevitavelmente sempre surgirão, e pensar em algo mais concreto e aplicado do conteúdo em questão. Vi alunos dormindo em minhas aulas e pensava sobre a preparação desta, será que a didática está boa? Talvez seria melhor mudar a metodologia? Ou será que não importa como ou o que estou fazendo na frente da sala, tem alguns alunos que em certas horas não conseguem de forma alguma se concentrarem?

Tentava relacionar sempre o conteúdo que estava preparando à realidade dos alunos, a aspectos mais palpáveis, a aplicações desses assuntos na sociedade.

Considero que a partir do momento que um professor parar para pensar que aquele tema que está lecionando é importante para algo, ele (professor) irá ministrar a aula com uma melhor performance/segurança.

Lembro de vários professores que às vezes tento me espelhar e imitar algumas intervenções, didáticas ou ações. Sobretudo os professores do cursinho pré-vestibular, por ser mais recente e pela diferenciação. Esses professores possuíam uma bagagem teórica muito grande, a didática era muito boa. Porém, não posso querer ser igual a eles, existem limitações pessoais e de forma/contéudo (quase não se faziam perguntas nas aulas de cursinho, o professor dava aquela aula umas 6 vezes na mesma semana e já a alguns anos).

Recordo-me de vários amigos que já fiz nesses 17 anos de escola, claro, uns mais, outros menos. Tento seguir várias ações/ensinamentos aprendidos com esses amigos. Acho que isso é muito natural, e muitas vezes inconsciente, as interações sociais formam as pessoas. Portanto, não me recordo de um amigo muito especial.

Talvez um episódio que marcou a minha vida foi a aprovação no vestibular, pois iria começar ‘vida nova’, nova cidade, amigos rotina, plano de vida. Contudo, também, não é um episódio isolado. Acredito que tenham outros importantes também, que não me recordo agora.

Acho minha história de vida muito interessante, cheia de meandros, altos e baixos, ‘sobe-e-desce’, muitas aventuras, experiências, histórias vividas, erros, acertos, arrependimentos, alegrias, tristezas, desilusões e, sobretudo, aberta, livre, sempre pronta para novos desafios e surpresas.

3.7.3 Saberes identificados em Alfredo

Tipos de saberes	Saberes identificados	TRECHO
SABERES DA VIDA ESCOLAR	Saber sobre a disciplina da escola	<i>“Estudei em colégio de freiras até a 8ª série, logo tínhamos, todos, umas disciplinas rígidas, lá indisciplinas eram punidas e levadas a sério.”</i>
SABERES ACADÊMICOS	Saber sobre a profissão docente	<i>“Com o decorrer do primeiro ano de graduação, fui conhecendo melhor a ‘profissão professor’ e aos poucos fui me inserindo nesse mundo.”</i>
SABERES DA EXPERIÊNCIA	Saber da importância de se relevar a realidade dos alunos	<i>“a gente faz um roteirinho, uma preparação pra dar em aula, depois a gente vê ‘Putz, será que é isso que eles querem?’... acho que isso foi o principal, que eu vim pensando nos últimos dois estágios assim... ‘Nossa, será que isso é que é o importante mesmo?’... porque a gente pega no livro, nos planos pedagógicos, os assuntos que devem ser abordados e tal, como... mas daí a gente pára e pensa ‘Nossa, mas talvez esse conteúdo todo não é preciso’, tal”</i>
	Saber sobre as dificuldades em sala de aula	<i>“mas a dificuldade mesmo é com disciplina de aluno, é o que foge um pouco do que eu estipulo ali... eu coloco alguns tópicos que eu pretendo abordar e daí por causa de indisciplina... daí chega no final assim...acho que quase todas as aulas que eu dei foram dobradinhas, foram duplas, uma hora e quarenta... daí a gente planeja bastante coisa e em função da indisciplina acaba não dando pra passar tudo, você tem que parar algumas vezes pra chamar atenção de um, de outro, barulho...”</i>

	<p>Saber refletir sobre as razões de indisciplina dos alunos</p>	<p><i>“a questão da disciplina também, eu refleti um pouco. Às vezes eu queria silêncio absoluto na sala de aula, me importava com meia dúzia conversando, de 30, mas depois via nas nossas aulas da graduação isso mesmo ocorrendo... putz, como eu queria cobrar uma atitude de adulto deles, toda hora chamando a atenção e querer silêncio total deles sendo que nós mesmos, que prestamos vestibular pra biólogo ali, somos bem mas velhos, e não ficávamos em silêncio absoluto ali... tinha barulho também nas nossas aulas, e eu ‘putz, como é que eu vou cobrar isso deles?’ “</i></p>
	<p>Saber da importância dos modelos</p>	<p><i>“às vezes lendo um livro, a forma como lecionar, a gente fala ‘Nossa, bem parecido com um ou outro professor, assim’... infelizmente é a minoria... e daí, acho que é isso, o que a gente carrega então é mais a experiência e a imagem de alguns professores, ‘Nossa eu gostava da aula dele, de como ele abordava tal coisa, é bem interessante, bem legal’... acho que isso a gente vai carregando e, aos poucos, vai adquirindo novas experiências”</i></p>

3.7.4 Ser ou não ser?

Começaremos esta interpretação partindo do último parágrafo da História de Vida de Alfredo. Ele não revela muitos detalhes de sua trajetória, o que dificulta as reflexões que podemos fazer. Ele se oculta, como se tudo o que lhe aconteceu já não tivesse tanta importância neste momento. Esta foi uma das análises mais difíceis, devido a este ocultamento. Assim, nos baseamos muito em nossas observações durante as aulas, para conseguirmos traçar a trajetória de Alfredo e interpretar alguns episódios que ele relata.

A escolha de Alfredo pela Licenciatura não se deu por identificação ou por gosto pela área, como podemos constatar abaixo.

Eu prestei Licenciatura porque eu imaginei que a relação candidato/vaga ia ser menor. Eu dei uma olhada nos vestibulares que eu ia prestar...de início eu nem queria Biologia...eu queria Oceanografia, alguma coisa assim...daí vi que Biologia era menos concorrido e mais abrangente também, dava pra eu ir pra área que eu gostaria depois. E aí, de início, eu queria prestar Bacharelado... Tinha uma certa repulsa de ser professor mesmo... (E)

Seu comprometimento com a Educação era praticamente inexistente quando ele entra na universidade. Essa situação começa a se reverter quando Alfredo percebe que,

dentro da Universidade, ele teria um espaço onde poderia debater suas idéias. O curso de Licenciatura era novo e Alfredo participava ativamente dos debates sobre a nova grade curricular e sobre sua estrutura de maneira geral. Era ele quem articulava o debate e lutava pela melhora nas condições do curso. Com o tempo, Alfredo foi se mostrando um líder nato, tomando a frente das decisões da turma, sendo eleito representante da sala. Sendo esse líder nato e encontrando um espaço que permitia a ele exercer esta liderança, Alfredo encontra a motivação de que precisa para continuar dentro da área de Educação. Porém, esta motivação não vem dos saberes acadêmicos que recebeu, e sim do espaço que encontrou para exercer sua liderança.

Alfredo não demonstra desejo em continuar como professor de Educação Básica. Ao que parece, formar-se professor de Educação Básica não atende às expectativas dele consigo mesmo, o que o faz querer buscar outros espaços e outras oportunidades. Ele diz isso claramente, quando questionado sobre suas expectativas com relação à formação que receberia.

De início, a minha expectativa era fazer Bacharelado, mas eu entrei na Licenciatura... Daí eu ‘Ah, vou fazer Licenciatura, mas nada me impossibilita de fazer meu mestrado e o doutorado (*no Bacharelado*) porque não é a minha meta, meu foco, meu objetivo dar aula pro Ensino Fundamental e Médio, nunca foi?... Então eu tenho a pretensão de fazer uma pós-graduação para seguir ou pra empresas, setor público, concurso, ou dar aula em universidade, mas não pretendo ficar em Ensino Fundamental e Médio, acho que por conta disso mesmo, a dificuldade que é, a gente vê nos estágios e conversa com os professores, e a mal remuneração, às vezes. Daí, a expectativa era essa, de não ficar só na graduação e dar aula no Ensino Fundamental e Médio, mas fazer uma pós-graduação e ir pra outras áreas. (E)

Ele lutou pela Educação e pelo coletivo nos debates acerca da reformulação de seu curso de Graduação e até reconhece o papel da Educação, mas não é a profissão docente que vai lhe dar o reconhecimento que ele espera. Parece-nos que, para Alfredo, ser um bom profissional é uma questão de honra. Ele demonstra possuir uma “Dívida Simbólica” que faz questão de pagar e, se possível, de quitar.

Em sua primeira experiência em sala de aula, Alfredo não parecia estar ansioso como os demais de seu grupo. Talvez por não ser este seu desejo para o futuro, o fato de ter que dar aula foi subestimado por ele. Porém, chegando na sala de aula, ele se deparou com o problema da indisciplina dos alunos.

Então, de início eu ficava assim, parado, ou conversando com os alunos... Eu ficava parado, não queria chamar a atenção, gritar, dar bronca... Eu tentava que eles parassem ‘tá bom, já deu?... Mas às

vezes não dava certo, eles continuavam... eu ficava parado por quase cinco minutos e o povo conversando. ‘Ah, então tá bom, deixa eles pra lá e a gente conversa entre a gente aqui e tá bom assim’, os alunos pensavam... eu não queria ser o chatão, principalmente de início, começar a dar bronca e tal, a chamar muito a atenção dos alunos... Porque na experiência nossa de aluno, assim, sempre vê aqueles professores que ficam toda hora chamando muito a atenção... Acho que aos poucos a coisa vai melhorando um pouco... Daí eu não queria ser igual a eles... (E)

Esta falta de reconhecimento dos alunos com relação a Alfredo foi marcante para ele. Dupas (2008, p.119) diz que “se o professor estiver seguro da sua própria identidade e da sua função, poderá, talvez, evitar reagir inadequadamente às provocações dos alunos.” Mas este não é o caso de Alfredo, e, portanto, ele sente a indisciplina dos alunos como um ataque ao seu ego ou, como chama a autora, uma “bomba narcísica”. Parece-nos que, a partir deste momento, ele se desencantou pela profissão, quando seus alunos não se encantaram por ele. Apesar de ter se empenhado em não reproduzir atitudes de seus antigos professores e de não ter dado bronca nos alunos, a sala não o reconheceu como mestre.

Mas, para Alfredo, o segundo semestre de estágio foi mais significativo, do ponto de vista da autonomia. Eles optaram por trabalhar os conteúdos na perspectiva CTSA⁹, que por si só já é uma abordagem que proporciona não somente a transferência de conteúdos, mas uma maior reflexão sobre eles. Assim, Alfredo parece ter encontrado um traço do reconhecimento que esperava e isso o motivou a refletir mais sobre a profissão.

Acho que o último semestre agora, o estágio que eu fiz, que eu refleti bastante o papel do professor, pra quê aquilo, e tal... Porque antes a gente tinha os conteúdos, sabia os conteúdos, pegava o livro e ‘Ah, isso eu sei, teoricamente, já tive isso no Ensino Médio, no cursinho, na graduação...’ Mas daí, no último semestre eu pensei mais sobre o conteúdo... ‘Então vai, como a gente vai dar? Que é o nosso papel, a nossa função aqui, é só passar o conteúdo? Não! Fazer eles refletirem sobre isso’... e também a questão do CTSA, também pra levar um pouco o conteúdo... a nossa função no CTS, depois eu fui ver e não era bem assim... mas a nossa concepção no início do semestre passado era mais a de levar o conteúdo que a gente tava aprendendo pro lado social... eu particularmente levava mais pro lado social, pro ‘S’ do CTS. Falava um pouco sobre Ciência e Tecnologia, mas tentava relacionar o conteúdo a aplicações na sociedade, porque você tava aprendendo aquilo... (E)

⁹ Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente.

Neste trecho, Alfredo tenta encontrar uma maneira de transformar os saberes das disciplinas que teve em saberes que possam ser transmitidos aos alunos. É a chamada “Transposição Didática”, que faz parte do conjunto de saberes pedagógicos recebidos por ele na universidade. O fato de trabalhar com a perspectiva CTSA também foi importante para que ele exercesse um pouco de sua liderança no aspecto social.

Ao final do segundo estágio, Alfredo parece ter percebido que, de certa forma, fazia a diferença para os alunos. Porém, para ele, isso ainda não era o suficiente. Apesar de não dizer claramente, sabemos que Alfredo vem de uma família simples e que, para ele, o aspecto financeiro conta muito. O reconhecimento que espera, talvez, seja mais financeiro do que qualquer outro. Assim, mesmo tendo percebido que pode fazer a diferença e, assim, ter seu esforço reconhecido, o que espera é o reconhecimento financeiro também, como uma forma de saldar a “Dívida Simbólica” que contraiu e que norteia suas ações dentro da carreira.

3.8 O percurso de Leila

3.8.1 Perfil da licencianda

Leila é uma das alunas mais envolvidas com as questões sociais e políticas dentro da universidade. Ela é uma aluna que apresenta uma postura crítica. Seus discursos são sempre sobre questões sociais e políticas, às vezes até um pouco inflamados. Pensa a Educação como um elemento de superação da desigualdade social, mas não sabe se quer ser professora. Leila diz que, se for dar aula, quer que seus alunos reflitam criticamente sobre a realidade em que estão inseridos.

Ela veio de uma família que valorizava o trabalho. Sendo assim, foi incentivada a fazer cursos profissionalizantes e a trabalhar, desde cedo. Pensando em sua própria mudança de vida, decidiu entrar na faculdade, sem ao certo saber que curso faria.

Teve uma das mais difíceis experiências de estágio, pois sua sala de aula era muito indisciplinada.

3.8.2 História de vida

Na minha vida como estudante do ensino Fundamental e Médio não era muito dedicada aos estudos, sendo que estes assumiam sempre um papel secundário. A minha família valorizava mesmo era que fizéssemos cursos profissionalizantes para

que pudéssemos entrar no mercado de trabalho. E foi assim durante todo o meu Ensino Médio, trabalhei, fiz os cursos profissionalizantes que a minha família queria tanto. No Terceiro Ano decidi fazer cursinho para fazer faculdade, pois já não agüentava mais ser subordinada nos subempregos que trabalhava, e não queria pensar que passaria o resto da minha vida dessa forma. Esse foi realmente o maior motivo para eu querer fazer faculdade, pois nunca tive certeza da profissão que queria.

Os meus momentos importantes como estudante começaram a partir daí, quando descobri que ainda iria ter que estudar muito para conseguir fazer aquelas provas do vestibular. Me revoltava muito com as minhas grandes dificuldades em conteúdos escolares que já era para eu ter domínio, mas como sabemos o ensino público na periferia da cidade de São Paulo é extremamente ruim. Trabalhar, estudar e fazer cursinho não foi uma tarefa fácil e ainda assim não tinha certeza do curso que queria fazer. A vontade agora era fazer faculdade fora da cidade, independentemente de qual fosse ela.

A minha vontade maior foi fazer faculdade de gestão ambiental, pois via nesse curso uma possibilidade de mudar um pouco a realidade do meu bairro (de muita pobreza), com trabalhos de Educação Ambiental. Meu pai sempre trabalhou na área ambiental, o que me encantava. Prestei vestibular para os dois cursos, Biologia e Gestão Ambiental. Passando em Biologia ainda queria trabalhar com essa área de Educação Ambiental.

Sempre vi na Educação uma possibilidade de mudar a realidade. No primeiro momento, quando pensava em projetos de Educação ambiental, a minha vontade maior era mudar apenas realidades locais, e minha idéia de educação foi essa durante os dois primeiros anos do curso. No fim do segundo ano fiz a leitura de um livro sobre Filosofia da Educação, que me fez refletir muito. E ao fim da leitura do livro saí com uma visão diferente da minha visão anterior de Educação. Acredito agora que a Educação pode ir além das mudanças locais. Penso que a partir da Educação a realidade do mundo pode ser mudada, para uma outra menos desigual. E é nesse ponto que me afirmo na opção eu fiz pela área da Educação.

Na prática profissional do primeiro estágio foi bem difícil pensar em como ‘mudar o mundo’, devido às tantas dificuldades, o que de fato me causou um certo desânimo. Já no segundo estágio a minha realização foi muito maior, ali eu consegui perceber que os meus sonhos são possíveis de serem realizados dentro da Educação. Vejo que dentro da escola pública ainda há um espaço diferenciado onde ainda há a possibilidade de se pensar em práticas que diminuam as desigualdades sociais.

Mas mesmo tendo optado por trabalhar com Educação ainda não sei ao certo em que segmento pretendo trabalhar, se na escola como professora, se na Academia, como pesquisadora, se no Congresso como política, ou se é possível em todos os âmbitos.

3.8.3 Saberes identificados em Leila

Tipos de saberes	Saberes identificados	TRECHO
SABERES DA VIDA ESCOLAR	Saber da importância do estudo para uma mudança de vida	<i>“No Terceiro Ano decidi fazer cursinho para fazer faculdade, pois já não agüentava mais ser subordinada nos subempregos que trabalhava, e não queria passar o resto da minha vida dessa forma.”</i>

SABERES DISCIPLINARES	Saber sobre a Filosofia da Educação	<i>“No fim do segundo ano fiz a leitura de um livro sobre Filosofia da Educação que me fez refletir muito. E ao fim da leitura do livro sai com uma visão diferente da minha visão anterior da Educação.”</i>
SABERES ACADÊMICOS	Saber buscar sua própria formação	<i>“No começo, as minhas expectativas foram muito na formação do biólogo. Mas aí, conforme o decorrer do curso, eu esperava aprender bastante Didática, bastante, como elaborar as aulas, aquela coisa mais certinha...mas depois eu comecei a refletir mais amplo, sobre como você pode ter um ensino mais crítico, aí eu levei mais por esse lado da formação...mas o curso não possibilita muito isso, então eu fui procurando em outros espaços, leituras, sobre uma formação mais crítica do professor.”</i>
	Saber que pode mudar a realidade	<i>“Penso que a partir da Educação, a realidade do mundo pode ser mudada, para uma outra menos desigual. E é nesse ponto que me afirmo na opção que fiz pela área da Educação.”</i>
SABERES DA EXPERIÊNCIA	Saber das dificuldades da prática	<i>“a gente vê realmente qual é o problema todo, porque a gente foi pra escola pública. Então, a gente percebeu lá quais são as... porque aqui a gente fica só no plano das idéias e não sabe da prática realmente”</i>
	Saber sobre as dificuldades em sala de aula	<i>“Eu acho que o estágio contribuiu mais pra gente ter noção da realidade, da dificuldade, da quantidade de alunos, e ver que os nossos planos são utópicos, muitas vezes, mas contribuiu, também, pra ter algum tipo de esperança...porque muitas vezes a gente pinta uma coisa bem diferente do que...pinta pior do que vai ser, né?”</i>
	Saber da dificuldade de trabalhar em grupo	<i>“Eu percebi ali que deu pra gente sentir a escola... então você vai ter ali dificuldade com a coordenação, dificuldade com...você não vai conseguir colocar... eu tive essa dificuldade com o meu grupo, de colocar as minhas idéias em prática. Então, sempre vão ter os professores que vão ter outras propostas de trabalho interdisciplinar, e os professores não aceitem.”</i>

3.8.4 A escola e a profissão como espaço de luta

Pelo relato de Leila, percebemos que sua infância não foi das mais fáceis. Nascida e criada em uma região carente da cidade de São Paulo, logo foi incentivada pelos pais não a estudar, mas a trabalhar. Ao que parece, a família não enxergava na Educação uma possibilidade de mudança de vida para Leila. Ela diz que seu rendimento na escola não era dos melhores, talvez por essa falta de incentivo. Seu discurso traz marcas de revolta com o sistema ao qual estava inserida, que a excluía por não ter acesso às melhores escolas, aos melhores cursinhos, e ainda por ter que trabalhar e estudar. Quando ela diz que sua vontade era de passar em uma universidade fora da cidade, na verdade ela pensa nisso como superação de toda aquela situação em que vivia. A mudança de ambiente viria como um marco em sua mudança de vida.

Porém, não se pode encarar essa vontade de sair do lugar de onde veio como uma “fuga”. Quando ela escolhe o curso que vai prestar (Gestão Ambiental ou Biologia), seu primeiro pensamento é dar um retorno ao seu próprio bairro. A motivação que tem é, portanto, mais social do que pessoal e este é um compromisso que ela elege para si, antes de entrar na universidade.

Quando foi aprovada em Licenciatura em Ciências Biológicas, Leila não tinha idéia de que, entrando para um curso de Licenciatura, sairia dele como professora.

Então, ser professora eu escolhi depois que eu já estava no curso. Porque antes eu não sabia muito bem da diferença entre bacharelado e licenciatura, eu queria fazer Biologia, na verdade, mas ser professora, eu não tinha certeza ainda. (E)

Apesar de dizer que sempre considerou a Educação como um elemento fundamental para a mudança de realidade, a escolha de Leila não foi pela docência, em um primeiro momento. O que a interessava eram os conteúdos específicos da Biologia, com os quais ela poderia dar um retorno à sociedade, como já havia dito. Leila não visualizava nos saberes da Educação uma possível saída para ajudar a resolver os problemas de seu bairro. Tardif (2000) diz que ‘a prática profissional dos professores é heterogênea ou heterônoma no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados’ (p. 15). Portanto, para uma ação efetiva, Leila precisaria mobilizar outros saberes, não só os disciplinares, para promover a mudança que queria. Mas ela ainda não conseguia perceber isso.

Com relação aos saberes acadêmicos, ela conta que a universidade não conseguiu dar a ela a formação que esperava. Como muitos alunos, ela esperava

aprender a “fórmula” para dar aula. Quando percebeu que a universidade não faria isso, entendeu que sua formação também dependia dela, e foi procurar outras fontes. Mas sempre ressaltando que fez isso por conta própria, “sozinha”. Neste trecho, percebemos um traço marcante em Leila: a tendência em culpar o outro, o que é um reflexo de sua postura crítica.

(...) conforme o decorrer do curso, eu esperava aprender bastante Didática, (...) como elaborar as aulas, aquela coisa mais certinha...mas depois eu comecei a refletir mais amplo, sobre como você pode ter um ensino mais crítico, aí eu levei mais por esse lado da formação...mas o curso não possibilita muito isso, então eu fui procurando em outros espaços, leituras, sobre uma formação mais crítica do professor. (...) o nosso curso é de Biologia mesmo, então a gente fica um pouco de fora da área da Educação. Então, foi mais sozinha mesmo... (E)

Em sua permanente insatisfação, que é característica de sua personalidade, Leila foi em busca de outros espaços, de outros autores, que respondessem às questões que ela fazia a si mesma. Assim, em dado momento do curso, teve contato com um livro sobre Filosofia da Educação, o que, segundo ela, foi fundamental para sua mudança de postura dentro do curso de Licenciatura. Este foi o ponto chave da identificação de Leila com a Educação, segundo ela mesma conta em sua História de Vida. O que nos parece é que Leila coloca os saberes que recebeu em seu curso em segundo plano, para se firmar no plano das idéias e da crítica.

Perceber-se que a insatisfação de Leila é, na verdade, também uma forma de relutância contra os saberes acadêmicos e, indo mais além, com a própria Academia. Em sua visão, a Academia também é formada por aqueles que excluem, já que a ciência não deixa de ser uma forma de “inclusão que exclui”. Assim, ela procura buscar e consolidar seus próprios saberes, sem depender somente daquilo que lhe é oferecido.

No que diz respeito ao estágio, Leila tem dificuldade em problematizar as situações que encontra. Primeiramente, ela não consegue se sentir a professora da turma, mas reconhece que o estágio é uma ótima oportunidade de se ter contato com a realidade. O interessante é que Leila é uma das poucas licenciandas que cresceu nesta “realidade” da escola pública, sem recursos. No entanto, ela nega essa realidade e não sabe como agir agora que está na posição de professora da turma. Mas ela não se sente professora e diz que muito do que pensava e planejava era utopia, além de ter que lidar com alguém “olhando sua aula”, o que parece incomodá-la por ser algo que a oprime. É

interessante notarmos, no final do trecho, a tendência em culpar o outro, como já dissemos acima.

Você é bem um estagiário mesmo, você pega algumas aulas, os alunos não te tratam como professor, então é diferente. Eu acho que o estágio contribuiu mais pra gente ter noção da realidade, da dificuldade, da quantidade de alunos, e ver que os nossos planos são utópicos, muitas vezes, mas contribuiu, também, pra ter algum tipo de esperança... porque muitas vezes a gente pinta uma coisa bem diferente... pinta pior do que vai ser, né? [...] Mas, na verdade, eu não acho que esse espaço do estágio te proporciona essa sensação assim de professora mesmo. Porque você tá lá com mais pessoas, sempre tem alguém olhando sua aula, sempre tem um aluno, ou até mesmo, um professor, em outros casos, olhando a aula, você tem algumas aulas só. (E).

Quando nos conta como foi sua primeira aula, Leila se depara com um obstáculo que é recorrente no relato dos professores: a dificuldade que os alunos possuem quando são convidados a compartilhar conhecimentos, debater idéias, construir saberes. Na ânsia por um ensino diferente, crítico, Leila não se preocupa com essas variáveis e, contrariando as orientações que recebeu da professora responsável pelo estágio, decide, logo na primeira aula, promover um debate entre seus alunos.

Aí eu fui querer fazer uma coisa diferente, pegando outros aspectos além... porque eu tava dando aula de Citologia, então eu queria trabalhar com... fiz uma dinâmica, que eles tinham que conversar, interpretar o texto... eu queria mais trabalhar a interpretação do texto e a interação entre eles do que o conteúdo em si. Só que não deu pra trabalhar direito porque eles não conseguiram interpretar o texto, foi difícil, assim... a interação deles foi uma bagunça total, então foi meio frustrante. Até porque, o meu grupo também não tinha o mesmo pensamento que eu, muitas vezes. Eles estavam mais preocupados com a formação, com transmitir o conteúdo científico, e eu tava com a idéia do porquê transmitir o conteúdo científico, pra quê isso é importante, porquê tinha que ser aquele conteúdo... eu tinha essas questões e o meu grupo não tinha. (E)

Leila se frustra quando a atividade que propôs não surtiu o efeito esperado em seus alunos. Mas ela não problematiza essa “bagunça” que os alunos fizeram, a fim de tentar compreender o porquê de eles agirem dessa maneira. Quando o discurso de inclusão e igualdade torna-se ação, Leila não sabe ao certo o que fazer. A “bagunça” se dá pela apatia dos alunos com relação ao conhecimento, à escola e a tudo aquilo que está inserido neste sistema que não promove, de fato, a aprendizagem e não valoriza as potencialidades de cada um dos alunos. Leila não consegue chegar à essa realidade, e se

frustra. Na verdade, o que ela não percebe é que a “bagunça” é um sintoma da exclusão. Talvez, nesse momento, ela tenha se dado conta de que a “culpa” pela precariedade do ensino não é somente do professor, mas essa culpa se constitui por um conjunto de fatores que começam muito antes de chegar à escola.

Outro aspecto interessante do trecho acima é a questão do grupo. De fato, Leila era a que tinha o discurso social mais forte do grupo de estágio e, muitas vezes, teve de enfrentar resistência dos outros integrantes quando propunha alguma atividade. O que parece é que ela coloca no grupo a “culpa” pelo insucesso da atividade que propôs. No trecho abaixo, ela afirma que não se sentiu professora. Acreditamos que, como ela já havia criticado o estágio anteriormente, dizendo que ele não proporcionava a ela a sensação de ser professora, de certa forma ela culpa o modo como é desenvolvido o estágio pela falta de controle que teve da sala de aula durante a atividade que propôs.

Eu acho que eu não tava ainda me sentindo numa posição de professora, então eu não diferenciei a minha posição da deles, eu acho. Então, eu tava querendo ser amiga deles... não que eu não vá querer ser, mas eu acho que algum distanciamento assim ‘Você é professor, você é aluno’ tem que ter. Eu não tive muito esse distanciamento, então eu não sei se é porque eu não tava me sentindo professora, não sei... (E)

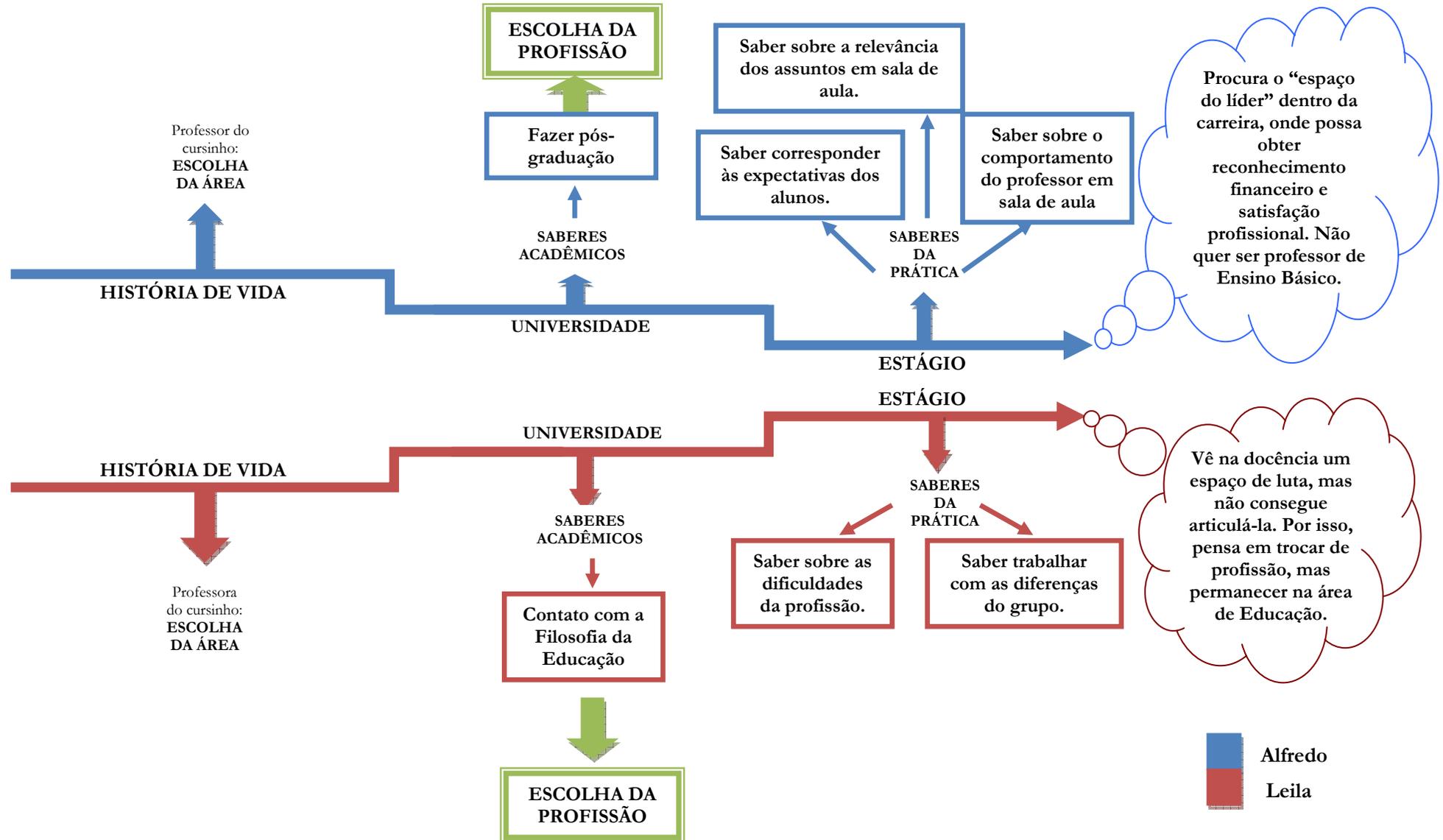
Apesar de todo o seu discurso, Leila não sabe se quer mesmo ser professora. Ela tem certeza que quer trabalhar na Educação, justamente por achar que pode “melhorar a realidade”, como já vimos, mas não tem certeza se quer enfrentar a sala de aula. Ela considera até mesmo a possibilidade de trabalhar no governo, mas praticamente descarta a docência. Um outro trecho da entrevista de Leila revela o porquê do abandono da carreira docente.

Também, o que me pesa muito é financeiro, a quantidade que você vai ter que trabalhar... Pra me satisfazer com esse lance de ser professora e de mudar, teria que ser em escola pública, eu penso. E na escola pública o salário... então, hoje eu não sei se eu quero ser professora. (E)

Este pequeno trecho traz informações muito importantes. Um elemento importante que contribuiu para que Leila pense em abandonar a carreira foi a consciência de que será mal remunerada. Para ela, a questão “dinheiro” pesa, e muito, em sua decisão sobre o futuro. Pela primeira vez em seu relato, ela revela uma preocupação consigo mesma, com a sua própria mudança. Ela entende que não conseguirá mudar a realidade de seus alunos ou de seu bairro se não se sentir satisfeita com a carreira. Ela vive uma situação de conflitos, revelada em seu próprio discurso. Ao

mesmo tempo em que protesta contra quem exclui, contra o sistema, ela agora se vê parte disso tudo, o que é para ela causa de grande conflito e de constante insatisfação. Sua dúvida sobre qual caminho seguir é um reflexo dessa insatisfação. Ela, portanto, não se identifica com a docência, em um primeiro momento, porque ainda enfrenta um conflito interno entre o que vivencia e o que acredita. Ela nem chegou até a Dimensão Motivacional (NASCIMENTO, 2007), pois não encontra elementos que a satisfaçam dentro da carreira docente.

3.9 As escolhas e a identificação na construção da docência



Analisando as duas linhas da vida, é interessante notarmos que o momento de identificação com a carreira docente se dá apenas na Universidade, depois de algum contato que tiveram com a teoria. A valorização do saber acadêmico por ambos pode ser reflexo das dificuldades que tiveram antes de entrarem na universidade. Ambos vieram de famílias simples, trabalharam antes de ingressar na universidade e viveram problemas muito semelhantes. Para eles, a universidade foi uma janela que se abriu em meio às dificuldades que enfrentavam. Por isso, parece-nos que eles dão um maior valor aos saberes que adquiriram na academia, já que estes foram cruciais para que eles se identificassem com a profissão.

Alfredo se preocupa com sua postura em sala de aula, enquanto Leila deseja refletir sobre outros aspectos do ensino. Essas diferenças são visíveis nos relatos, já que, Alfredo, preocupado com a sua maneira de ser e agir, não visualiza outros problemas em sala de aula a serem resolvidos, como a questão da indisciplina dos alunos, que foi um grave problema enfrentado por este grupo. E Leila, preocupada em chegar mais próximo aos alunos, buscando refletir sobre os aspectos mais subjetivos da educação, perde o foco sobre sua própria atuação, não conseguindo atingir os objetivos que propusera em suas aulas. Isso a desanima e a faz querer desistir da carreira docente. A busca de uma identidade com a profissão, portanto, esbarra na perda de foco de ambos.

4. Considerações finais

Um dos principais objetivos deste trabalho foi traçar as trajetórias dos licenciandos na busca de uma identificação com a profissão docente para melhor compreender os aspectos específicos da formação desse profissional nas suas primeiras experiências. Em tempos de reformas curriculares, acreditamos que este trabalho possa contribuir no sentido de olharmos mais atentamente, especialmente, para o momento do estágio, onde o aluno entre em contato direto com o universo da escola.

Também buscamos, neste trabalho, intensificar o diálogo entre os Saberes Docentes e a Psicanálise, mostrando que é possível estabelecer uma conexão entre estes dois referenciais, produzindo resultados plenamente satisfatórios na busca de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem da docência e da construção da identidade deste profissional.

Percebemos que o momento do Estágio supervisionado é considerado crucial para a maioria dos licenciandos, justamente por se constituir um espaço de formação na prática, onde ocorre uma maior mobilização de saberes e, conseqüentemente, a construção de novos conhecimentos. Assim, a primeira das contribuições desta pesquisa é evidenciar a importância deste momento na formação dos futuros professores e a necessária valorização do estágio pelos cursos de formação.

No decorrer deste trabalho, percebemos que as questões que foram propostas no início abrangem apenas uma pequena parte de todo um universo de investigações que se abre a partir da compreensão do papel do estágio. Neste trabalho, contemplamos apenas alguns aspectos, e deixamos abertas novas possibilidades de pesquisa a partir dele.

Com relação aos saberes acadêmicos e sua relação com a prática, percebemos que os licenciandos, de uma maneira geral, conseguem atribuir sentido ao conteúdo teórico, ou aos saberes curriculares, pedagógicos e disciplinares, no momento da prática. Como encontramos nos resultados muitos deles localizam que, até o momento do estágio eles não viam importância na teoria que haviam estudado. Eles percebem a personalização do saber que receberam e compreendem que eles só fazem sentido em uma determinada situação de trabalho. (Tardif, 2000, p. 15).

Assim como os saberes da Academia, os saberes adquiridos na prática também foram mencionados pelos licenciandos. Foram saberes construídos por eles mesmos no momento em que se encontravam em sala de aula, frente a um obstáculo que se apresentava. Essa construção de saberes na prática pode resultar em duas situações: uma

crise, gerada pelo não atendimento das expectativas do licenciando naquele momento, ou satisfação, por reproduzir o modelo idealizado. A maioria concorda que o Estágio é um momento crucial na construção da identificação com a docência. Porém, também descrevem a prática como um momento complicado, já que tudo o que aprenderam será colocado à prova, e isso, para alguns, é traumático. Aqui, é interessante destacarmos que, da turma em que foram colhidos os dados, três alunos desistiram de continuar a licenciatura no momento em que se depararam com a prática. Talvez este tenha sido um momento de tomada de consciência da complexidade da profissão e impossibilidade, quiçá momentânea, de assumi-la. Este aspecto merece, a nosso ver, uma investigação mais apurada.

Chocar-se com a realidade da escola pública foi o principal motivo das crises apresentadas pelos alunos. Bem sabemos que a escola vem passando por um período difícil, sem apoio e incentivo, e isso faz a diferença para os licenciandos. Alguns se assustaram, mas outros encararam como o desafio. Sadalla (2005) diz que estes questionamentos sobre a prática serão recorrentes durante toda a vida profissional, já que o cotidiano do professor não é uma constante. Estes questionamentos podem constituir-se em dilemas, que só serão solucionados se os futuros professores possuírem uma base sólida de conhecimentos, o que inclui os saberes teóricos da Academia.

Os licenciandos que vieram de escolas públicas também se chocaram com a realidade, já que agora estavam vendo-a do lugar do professor. Muito do discurso que se tinha, de mudar a realidade, de preparar coisas novas, aulas interessantes, foi deixado de lado, frente à situação que se lhes apresentava. Talvez, o principal saber construído pelos alunos tenha sido o “saber da realidade”.

No que diz respeito à construção de uma identificação com a profissão, não se pode dizer que até este momento houve, de fato, uma finalização deste processo. Mesmo porque, essa construção é um processo contínuo, e em constante evolução. Porém, o que podemos perceber é que os licenciandos construíram algumas marcas e fincaram os pés em alguns parâmetros, que irão, futuramente, desenhar o perfil deste professor. Alguns se preocupam mais com o conteúdo, outros com o método de ensino, outros com a reflexão dos alunos. Essa busca será uma constante em suas vidas profissionais, e levará em conta cada passo de suas trajetórias de vida, de suas experiências como alunos e também daquilo que imaginam ser um bom professor. A maioria deles se encontra, neste momento, na Dimensão Motivacional das categorias propostas por Nascimento (2007), o que é natural, já que estão apenas no início de sua

trajetória dentro da carreira. Porém, devido ao aumento das horas de estágio proposto pelas Reformas Curriculares, percebemos uma tendência de que algumas características que normalmente apareceriam nos primeiros anos da docência sejam antecipadas. Prova disso é que alguns dos sujeitos já passaram da Motivação à Representação, que é o segundo estágio da construção da identificação com a docência, segundo a autora.

Para uma melhor caracterização destas dimensões, se faz necessária uma pesquisa longitudinal, que acompanhe o professor em seus primeiros anos na carreira, para sabermos como ocorre sua passagem por estas categorias e se, de fato, elas conduzem à construção da identificação deste com a profissão docente.

Esta pesquisa também traz contribuições interessantes no que diz respeito à aplicação dos referenciais psicanalíticos no âmbito da Educação. Em todos os relatos, as interpretações só puderam atingir níveis mais profundos graças aos elementos da psicanálise. Muitas das ações exercidas pelos professores podem ser explicadas pelo conceito de “gozo”, ou da “Dívida Simbólica”, muito presentes em quase todos os relatos, e o conhecimento destes elementos pode proporcionar uma visão das ações deste professor *a posteriori*. No caso dos licenciandos, estes e outros elementos nos ajudaram a compreender e identificar as marcas de cada um, o que pode ser um indício de identificação com a carreira docente.

Acreditamos que construir-se professor não é como construir uma casa, onde cada tijolo é colocado por cima do outro, sem que entrem em contato direto. Seria melhor compararmos o professor com uma sopa de legumes. Cada ingrediente que é acrescentado nela muda totalmente o sabor que ela terá. O “sabor” do professor é alterado cada vez que ele mobiliza seus saberes para construir um novo, frente a cada obstáculo que lhe é apresentado, e isso ocorre durante toda a sua vida profissional. Portanto, “construir” uma identificação profissional é algo que não tem fim. O que percebemos é que alguns traços do futuro professor podem começar a se definir a partir do estágio. Em outras palavras, o **percurso** feito pelo licenciando é o **precursor** de uma identificação com a profissão.

Os sujeitos desta pesquisa formaram-se no início de 2009 e escolheram a professora orientadora do Estágio para ser uma das homenageadas. Na placa entregue a ela, constavam os seguintes dizeres:

“Pela sua paciência, pelo seu respeito ao nosso aprendizado, pela sua colaboração e incentivo ao nosso aprimoramento técnico-científico. Talvez a nossa ajuda tenha sido pequena diante do universo”

carente em que você corajosamente vive, mas por termos permitido ajudá-lo representou para nós uma magnífica lição de amor e fraternidade”.

Ao final da trajetória universitária, os alunos parecem indicar que a parceria profissional com a professora ainda não é possível, mas essa “ajuda pequena” se constitui como um estabelecimento de vínculos afetivos, emocionais. Ao final, eles reconhecem que a profissão é algo complexo, não-trivial, árido, onde é necessário coragem para se trilhar caminhos. Eles finalizam a mensagem dizendo o que a profissão representa para eles: uma “lição de amor e fraternidade”, que remete à doação de si pelos outros. Por estarem no início da jornada, ainda não tem muito que doar, mas o fato de já compreenderem a complexidade da docência os faz preparados para o que este “universo carente” tem a oferecer.

Referências

- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, mai/ago 2007.
- ALVES, F. C. Diário - um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Millenium - Revista do ISPV**. n. 29, p. 222-239, jun/2004.
- BAROLLI, E.; VALADARES, J. M.; VILLANI, A. Explicitando uma metodologia de pesquisa: a experiência de uma professora de Física revisitada. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 2, p. 253-271, 2007.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BRAGA, M. L. S. As três categorias peircianas e os três registros lacanianos. **Psicologia Usp** [online]. v.10, n.2, p. 81-91, 1999. Acesso em 25/04/2009.
- BZUNEK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Estilos de Professores na Promoção da Motivação Intrínseca: Reformulação e Validação de Instrumento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 4, p. 415- 422, Out-Dez 2007.
- CARVALHO, A. M.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 120 p. (Série Questões da nossa época).
- CEMIN, A. B.. Entre o cristal e a fumaça: afinal o que é o imaginário. **Presença, revista de educação, cultura e meio ambiente**. Porto Velho, v.14, n.6, p.62-68, 1998.
- COSTA, J. S.; OLIVEIRA, R. M. M. A. Aprendizagem da docência na perspectiva dos alunos-professores. In: ABRAMOWICZ, A.; PASSOS, C. L. B.; OLIVEIRA, R. M. M. A.(orgs.). **Desafios e perspectivas das praticas em educação e da formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 81-108.
- DUPAS, M. A. **Psicanálise e Educação**: Construção do vínculo e desenvolvimento do pensar. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. 168 p.
- FERREIRA, D. B. **Docência**: elementos de sustentação. 2008. 209 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2008.
- FRANZONI, M. **A evolução de um grupo de estudantes em uma disciplina de prática de ensino de Biologia**. 1999, 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – UNESP, Bauru, 1999.
- FREITAS, D. **Mudança Conceitual em sala de aula**: uma experiência com formação inicial de professores, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. 272 p.

GARCIA, C. M.(org.) **La función docente**. Madrid: Síntesis, 2001.

GONÇALVES, T. V. O.; GONÇALVES, T. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.(orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GOULART, S. M. A prática de ensino na formação de professores: uma questão (des)conhecida. **Revista da Universidade Rural**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1-2, p. 77-87, jan/jun 2002.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

KAËS, R. **O grupo e o sujeito do grupo**: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1983. 203 p.

KULCSAR, R. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B.(coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 63-74.

KUPFER, M.C. **Educação para o futuro: Psicanálise e Educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. **O Seminário, Livro XX**. Mais ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 96-103.

LARROSA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LIMA, E. F. de. **Começando a ensinar: começando a aprender?**, 1996. 175 p. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) – CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, 1996.

LOPES, F. M. **A construção dos saberes docentes e a relação de identificação no estágio supervisionado de Biologia**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p. - (Temas Básicos de Educação e Ensino)

MARTINS, J. B. Contribuições da Psicanálise para a formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 5, n. 48, p. 1-14, fev./2009.

MELLO, E. **A relação com o saber e a relação com o ensinar no estágio supervisionado em Biologia**. 2007. 220 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2007.

MENDES, A. M. B. Algumas contribuições teóricas do referencial psicanalítico para as pesquisas sobre organizações. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.7 (número especial), p. 89-96, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2006. 207 p.

MRECH, L. M. Saber e gozo. In: **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999. P. 87-103.

_____. **A transferência do imaginário ou o imaginário da transferência: Aspectos diferenciais da atuação do psicopedagogo e do psicanalista em instituição**. São Paulo, 2001. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_transferencia_do_imaginario.asp?f_id_artigo=77> . Acesso em 21/07/2009.

NASCIMENTO, M. A. A construção da identidade profissional na formação inicial de professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra. v. 39, n. 3, p. 169-182, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: **Vidas de Professores**. NÓVOA, A. (org.). Porto: Editora Porto, 1994. p. 11-30.

_____. (org.) **Os professores e a sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158 p.

_____. (org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. 192 p.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al . Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993. 206 p.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 200 p.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. 1. Ed. São Paulo: Triom, 2003.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYABAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2. Ed. Oeiras: Celta, 1999.181 p.

QUEIROZ, M. I. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: **Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil**. VON SIMSON (org.). São Paulo: Vértice, 1988, p. 14-43.

SADALLA, A. M. F. A. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.9, n.1, p. 71-86, 2005.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos In: **Os professores e sua formação**. NÓVOA, A. (Org.); Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.79-91.

SHULMAN, L. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **Educational Researcher**. P. 4-14, fev/1986.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 184 p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr/2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007. 328 p.

VALADARES, J. M; VILLANI, A. Crise, mudança e intermediário: o papel do Professor de Ciências na constituição das Relações intersubjetivas em um grupo de Professores. **Ensaio**, v. 6, n. 1, p. 1-15, 2004.

VILLANI, A. O professor de Ciências é como um analista? **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, n. 1, p. 1-19, 1999.

VILLANI, A.; BAROLLI, E. Os discursos do professor e o ensino de Ciências. **Proposições**, v. 17, n. 1 (49), P. 155-175, jan./abr. 2006.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994. 207 p.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. 1. ed. Lisboa: Educa, 1993.

Bibliografia

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

BARCELOS, N. N. S. **Aprendendo a ser professor de Biologia**: necessidade e motivo, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP.

BELO, M. **Imaginário**. Disponível em: <<http://74.125.47.132/search?q=cache:iIrxvUuiaYwJ:www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/I/imaginario.htm+O+QUE+É+IMAGINÁRIO+lacan&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br.>> Acesso em 21/07/2009.

CAMPOS, L. M. L; DINIZ, R. E. S. A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem professores de Ciências e de Biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**. Rio Grande do Sul, v. 6, n. 1, p. 7-28, jan. 2001.

CARVALHO, G. T. R. D.; ROCHA, V. H. R. **Formação de professores e estágios supervisionados**: relatos e reflexões. 1. ed. São Paulo: Andross, 2004. 136 p.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1996. 183 p.

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S. C. B.(coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 53-62.

FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 3, dez/2002.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). 1. ed. Campinas: Mercado das Letras: associação de Leitura do Brasil, 1998. 336 p. (Coleção Leituras no Brasil).

JOSSO, M. C. As narrativas centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun. 2008.

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B.(coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 39-52.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (orgs.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 351 p.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: Entre Saberes e Práticas. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr/2001.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999. 224 p.

PICONEZ, S. C. B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: _____. (coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 15-38.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008. 296 p.

PIMENTEL, M. G. B. **O professor em construção**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998. 95 p.

SOUZA, E. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun. 2008.

SUDAN, D. C. **Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática**, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Carlos, UFSCAR.

Apêndice

Roteiro de Entrevistas

- 1) Por que você escolheu ser professor(a)?
- 2) Quais expectativas você tinha em relação à sua formação? O que você esperava da faculdade?
- 3) Como você vê a sua formação acadêmica?
- 4) Em que as aulas de Estágio contribuíram para a sua formação?
- 5) Como foi a sua primeira aula? O que sentiu?
- 6) Como foi a sua postura em sala de aula?
- 7) Durante sua formação, qual momento você considera ter lhe ajudado na construção do “ser professor”?
- 8) Você se sentiu professor(a) em algum momento? Qual?
- 9) O que o torna professor?
- 10) Que professor você acha que é?
- 11) Que professor você gostaria de ser?
- 12) Como você avalia sua primeira experiência como docente?
- 13) O que você leva dessa primeira experiência e que acha que vai ajudá-lo no restante de sua vida profissional?

Anexo - Entrevistas

Entrevista com Fabiana

Entrevistadora: Porque você escolheu ser professora?

FABIANA: “Nem eu mesma sei. Acho que é alguma coisa que tem a ver com a minha personalidade. Desde que eu entrei na escola, eu gostei muito da escola. Eu entrei na escola no prezinho e, assim que eu entrei, as minhas brincadeiras passaram a ser só escolinha, sabe? Eu punha as bonecas e ficava dando aula. E eu sempre tive uma relação muito boa com a escola, sempre fui uma boa aluna, eu gostava de ir pra escola, não gostava de férias...eu tinha nas minhas professoras assim ‘Ah, eu quero ser igual a ela’, sabe? Então eu acho que foi desde pequena que começou. Daí, quando eu fui prestar o vestibular, a primeira vez eu prestei pra Biologia, mas pra ser professora. Não passei. Daí, eu fui fazer cursinho e tinha um professor que dava aula de História. Eu me identifiquei muito com ele, comecei a dar aula num cursinho comunitário que tinha...e ele tinha feito Ciências Sociais. Daí, eu prestei Ciências Sociais, mas pensando em dar aula também. Então, sempre foi pensando em dar aula. Então, é uma coisa que vem desde pequena, eu não me vejo fazendo outra coisa. Só que agora, com o curso, eu tô meio em crise, mas o porquê de ser professora vem desde pequena. Acho que tem muito a ver com a relação que eu tive com a escola, sempre foi muito boa...eu sempre consegui tirar boas notas, sempre fui aquela aluna que a professora elogiava, que a minha mãe falava ‘Ah, nossa, foi bem na escola...’. Então, eu acho que tudo isso me motivava”

Entrevistadora: E quais eram as suas expectativas com relação à sua formação?

FABIANA: “A minha expectativa era assim...eu sabia que eu ia ter a Biologia, eu ia ter que aprender os conceitos relacionados à Biologia...e da Licenciatura eu esperava que eu fosse ter a parte voltada pra formação de professores, mas mais assim, de Metodologia, de Didática, aprender a como dar aula, como chamar a atenção dos alunos...eu não tinha muito essa visão da pesquisa, do professor voltado pra pesquisa, mas eu pensei quem fosse mais pra parte da Metodologia, Metodologia de aula, Didática. E eu gostei muito, assim...eu acho que, o que me segurou no curso foi a Licenciatura. Se não tivesse a Licenciatura, eu não teria ficado no curso. No começo, eu gostei muito, falei ‘Não, é isso mesmo que eu quero pra mim’. Daí a gente foi fazer estágio...daí, eu comecei a ver que não é aquele mar de rosas que, às vezes, falam aqui. Porque, no começo, você tem a impressão que com essa formação aqui, você vai conseguir ir na escola, vai conseguir transformar...aí você vai e vê que a realidade é bem difícil. Então, eu tive meio que uma crise com o estágio...o meu primeiro estágio eu gostei, mas no segundo eu tive uma crise, e hoje eu digo que eu tô em crise...eu gosto muito da Educação, eu acho que eu queria, mas me preocupa ela não ser remunerada, e tá muito uma crise assim...e, o que me perturba, é ver que as coisas vêm de cima pra baixo. Então, eu não sei se eu, que estou aqui embaixo, como eu vou conseguir fazer essa transformação? Então, é uma coisa que me deixa em crise... ”

Entrevistadora: Então, me explique melhor como você acha que o estágio contribuiu pra sua formação enquanto professora?

FABIANA: “Ele contribuiu porque eu pude ver, na realidade, o que é ser professor. E eu também pude ver essa diferença que existe dentro da universidade e dentro da escola. Às vezes, a minha crise é assim, parece que, aqui na universidade, a gente vive dentro de uma bolha, e na escola é outra coisa, é outra realidade, os problemas são bem maiores. Então, o estágio foi importante pra minha formação porque ele mostrou, realmente, como é a realidade, o que é ser professor, quais são as variáveis que você tem que trabalhar, que você tem que conseguir controlar em sala de aula, ao mesmo tempo que você tem que conseguir passar o conteúdo...eu vi o quão complexo é e o quanto que a gente precisa da preparação. Muitas disciplinas que eu tive antes do estágio e que eu não liguei muito, eu vi, depois do estágio, que eram importantes, que eu teria que ter dado maior atenção.”

Entrevistadora: E como foi sua primeira aula?

FABIANA: “Minha primeira aula, eu achei até que ela foi boa assim. Eu lembro que eu fiquei muito apreensiva, mas eu tava muito empolgada, queria mesmo, e tal.”

Entrevistadora: E essa sua apreensão era porquê?

FABIANA: “Eu tinha medo. O meu maior medo era com relação à disciplina dos alunos. Porque, antes da gente entrar em estágio...o meu primeiro estágio foi com o EJA¹⁰, à noite, lá no Esterina e, antes da gente entrar, a coordenadora falou pra tomar cuidado, porque tinha gente que andava com drogas, fulano era traficante. Daí, nós chegamos na escola e tinha um policial que ficava no lugar do inspetor de alunos. Então, eu acho que eu fiquei muito nervosa mais por conta disso. Mas assim que eu entrei, que a gente começou a se apresentar, meu grupo era eu, a ÂNGELA e o D., eu me senti muito a vontade, eu gostei muito, eu saí de lá falando ‘Nossa, é isso realmente que eu quero pra mim’. Porque é assim, quando você entra por fora da escola, você vê todas aquelas grades, policial, é uma coisa. Quando você tá dentro da sala de aula, é outra coisa, até parece que você não tá naquele mundo...então, pra mim, a experiência foi boa. Eu gostei.”

Entrevistadora: E como foi a sua postura em sala de aula?

FABIANA: “É difícil, tem muita coisa que eu criticava nos professores e eu me via fazendo a mesma coisa, assim. Que nem, a gente tinha uma preocupação muito grande em fazer eles refletirem, porque, a professora que dava aula, passava muito conteúdo na lousa, eles copiavam e depois as perguntas eram...sabe, pergunta decorativa, que você vai no texto e tá lá? E nas nossas reuniões a gente falava ‘Não, eu quero mudar isso, vamos fazer eles pensarem’...então, a gente levou temas atuais, que nem, transgênicos. A gente queria fazer uma discussão com eles, e era muito difícil fazer aquela discussão, porque eles não estavam acostumados com aquilo. Então, a gente tentava...muitas vezes, a discussão era a gente falando...e depois a gente fazia algumas perguntas pra refletirem, e depois a gente discutia. E, na hora de discutir, era muito difícil, porque eles queriam resposta pronta, e eles ficavam pedindo essa resposta pronta. E, de tanto eles pedirem, e perto da avaliação, a gente acabava dando, sabe, escrevendo na lousa, como se só aquilo fosse o correto. Então, é uma coisa que eu, quando via professores dando aquele negocinho pronto, eu falava ‘Não, não pode ser assim’, mas eu vi que, na prática, muitas vezes você tem que fazer no começo. Em relação à avaliação também, a gente teve que ser muito maleável,

¹⁰ Educação de Jovens e Adultos, antigo Supletivo.

mesmo na hora que eles tavam fazendo a avaliação, aquela postura daquele professor que tá ali vigiando. Eu me vi reproduzindo comportamentos que eram dos meus professores e que eu achava que não valiam a pena. Mesmo assim, o que eu percebi é que é difícil, assim...porque antes eu culpava muito os professores, falava ‘Ah, eles não gostam, tão lá,’ e tal...mas eu vi, porque, que nem, eu tinha uma sala, eu dava duas aulas por semana, e nem dava duas, porque a gente era um grupo, e era muito corrido, pra preparar aula, pra corrigir atividade...o professor que tá lá, que entra às 7, vai até às 11 (*da noite*), é super compreensível a postura dele.”

Entrevistadora: Durante a sua formação, qual momento, ou quais momentos, você acha que contribuiu mais com a construção da sua identidade, do seu ser professora?

FABIANA: “Eu acho que foi o estágio. Porque, no estágio, eu pude ver como é realmente, eu vi a prática. Eu pude buscar coisas que eu já tinha tido em outras disciplinas na licenciatura. Eu também vi o quanto que a Biologia que a gente aprende aqui, é bem aprofundado as coisas, mas é muita correria. A gente foi dar Biologia Celular, eu tive que estudar pra dar, e eu já tinha tido aqui, sabe? Então, eu acho que foi muito decisivo, porque mostrou o quão complexo é. E, ao mesmo tempo, me mostrou a realidade, o que fez com que eu entrasse em crise. Hoje, assim, eu tô muito em crise, eu não sei se eu quero realmente seguir. Então, ao mesmo tempo que ele foi bom, porque me mostrou, realmente, como é, ele me deixou em crise, mas eu acho que essa crise ela é importante.”

Entrevistadora: E você se sentiu professora em algum momento?

FABIANA: “Então, no primeiro estágio eu até senti, porque a gente pegou uma turma, a gente acompanhou essa turma um semestre, a professora saiu da sala, então a gente pode...eu me senti. Agora, os segundo estágio que a gente teve, a gente fez projetos na escola, ai eu não me senti professora, era muito difícil, a gente não tinha base pra lidar com eles lá...Mas no primeiro eu me senti sim.”

Entrevistadora: O que você acha que torna alguém professor?

FABIANA: “Eu acho que a diferença é que o professor escolheu isso...porque muitas vezes você tá na posição de estudante, mas que nem você vai explicar uma coisa pra um colega, talvez seria o papel do professor...Ah, não sei...”

Entrevistadora: O que te torna professora, então?

FABIANA: “Ah, eu gosto de lidar com pessoas, de conversar...e eu gosto dessa parte de formar, de fazer parte da formação de uma pessoa, isso eu acho bem legal. E a minha preocupação sempre foi fazer algo que eu gostasse e me sentisse útil. E eu sendo professora, eu me sinto útil, eu posso fazer alguma coisa pra sociedade.”

Entrevistadora: Que professora você acha que é?

FABIANA: “Eu acho que ainda não dá pra saber, porque eu tive pouca experiência...a experiência que eu tive foram 3 meses do primeiro estágio...eu sei a professora que eu gostaria de ser, mas a que eu sou eu não sei, porque eu vi que é muito difícil quando você chega na prática. Mas a que eu sou...”

Entrevistadora: Você não consegue visualizar nenhuma característica sua?

FABIANA: “Assim, eu quis, tanto no primeiro estágio quanto no segundo...eu tenho uma preocupação muito grande que eles aprendam, que eles consigam visualizar que tudo o que é passado pra eles, que eles aprendem na escola, não é algo acabado, sabe, que foi pensado, que tá sendo construído, e não algo imposto. Eu acho que, talvez, eu tenha essa preocupação porque, enquanto estudante, até o Ensino médio, tudo, eu sempre achei que as coisas eram muito assim (*faz gesto com as mãos*) sabe? Até tive um pouco de dificuldade quando eu entrei aqui, porque tinham discussões na parte de licenciatura, eu achava que ‘Meu, a gente não chega a conclusão nenhuma? Nada é fechado? Nada é prático’...então, quando eu vou dar aula eu tenho essa preocupação de falar, de tentar mostrar isso, não sei se eu consigo...no primeiro estágio eu acho até que a gente conseguiu um pouco...Então, eu gostaria de ser uma professora que conseguisse mostrar isso pra eles, conseguisse mostrar o conteúdo de uma outra maneira, mostrar o conteúdo de forma que esse conteúdo tenha importância na vida deles e não como algo que eles têm que passar e tem que conhecer...”

Entrevistadora: E onde você aprendeu que o professor tem que ser assim?

FABIANA: “Acho que eu aprendi aqui na faculdade. Quando a gente discute, a gente discute muito o papel né, que é importante esse papel, e eu acho que é um papel muito importante porque, talvez, na formação do aluno, seja isso mesmo que fique pra ele...porque os conteúdos passam, sabe? E talvez, se você despertar o senso crítico nele, ele vai levar isso pra vida dele. E, com certeza, isso eu aprendi na graduação, porque eu não tinha essa visão antes. Tanto que, pra mim, o sinônimo de bom professor eram aqueles do cursinho, que iam lá, passavam o conteúdo de uma forma que você não esquecia, porque tinha uma brincadeira pra você decorar, era querido pelos alunos, porque a aula não era maçante...então, a minha visão de melhor professor era essa, quando eu entrei na faculdade. E durante o curso eu já vi que não, esse professor talvez não seja mais o melhor, que o bom professor é aquele que faz o aluno pensar, e tal.”

Entrevistadora: Como você avalia sua primeira experiência docente?

FABIANA: “Ah, foi muito boa, assim, foi uma experiência muito boa...contribuiu muito pra minha formação. Porque é aquilo que eu te falei, eu pude ver na prática como que é...e o legal também, assim, que foi uma coisa que eu acho que até me deixou um pouco empolgada, é que é muito difícil você tentar mudar numa estrutura que tá ali, tradicional, né? Mas que, quando você tenta, e quando você leva assuntos que são polêmicos, que nem transgênicos, clonagem, que é algo que eles estão vivendo, que estão muito ali, nossa, eles se interessam muito! E aquele aluno, que as professoras e a coordenadora falavam ‘Ah, esse aí só quer saber de copiar!’, ‘Ah, esse aqui tá na escola porque o pai manda’...você vê que ele começava a perguntar, que ele se interessava. Então, isso foi muito importante pra mim, ver que num aluno você pode fazer diferença. Eu acho que, assim, você fazer diferença em uma pessoa é importante, sabe? Eu acho que foi importante nesse sentido...no primeiro estágio, minha experiência foi muito boa, o segundo é que me deixou em crise.”

Entrevistadora: Me fale mais sobre essa sua crise. Ela se baseia em quê, especificamente?

FABIANA: “Me desanima muito assim...primeiro, o professor, ele não é valorizado. Pra você ser um bom professor, você tem que se preparar muito bem, e eu acho que a UFSCar faz esse papel. Mas, a

gente tá num curso que não é fácil. Ser professor também não é fácil...pra você ganhar R\$ 2000,00 por mês, você tem que dar aula de manhã, à tarde, à noite, e seu serviço não termina ali, porque você tem que preparar aula, você tem que corrigir prova...daí, a sociedade não...o professor não é valorizado pela sociedade. Você tá dentro da escola, você quer fazer a diferença, mas você vê, tem medidas que vêm lá de cima. Que nem, agora, o que a gente tá vivendo, com o jornalzinho que o Estado manda e que todos os professores tem que trabalhar aquele jornal. Sabe, não foi discutido com os professores...Então, até que ponto adianta você ficar investindo em formação de professor, 'O professor tem que ser isso, tem que fazer aquilo, não sei o quê..', e de repente, vem uma medida de lá de cima? Que nem do livro didático, gastaram milhões pra colocar o livro didático, vai, analisa o livro didático...agora, os livros didáticos tão todos parados, tá o jornalzinho. Muda de governo, vai pra outra coisa. Então, eu acho que a questão, talvez, ela fica muito lá em cima, sabe? Daí, assim, eu não sei se é isso que eu quero pra mim, eu vou ter que me matar pra ter uma vida mais ou menos, e quando eu digo mais ou menos, é financeiro mesmo, e pesa isso pra mim, pra eu tá lá e não fazer a minha parte. Então, eu acho assim, se eu não vou ser útil pra sociedade sendo professor, talvez se eu trabalhasse com uma outra coisa que me rendesse mais, eu estaria fazendo o mesmo papel. Então, a minha crise é mais ou menos nessa questão...até pensei, 'vou fazer Mestrado', e tal...hoje eu já não sei mais se eu quero fazer Mestrado. Porque, às vezes, eu acho que a universidade fica numa bolha e não é passado pra escola...parece que são duas realidades completamente diferentes...parece que a pesquisa que se faz aqui é pra colocar no Curriculum Lattes, pra ficar arquivado, e não chega pra escola...então, eu acho que a minha crise é mais ou menos essa.”

Entrevistadora: E quais saberes você adquiriu nessa primeira experiência e que vai levar pro resto da sua vida profissional?

FABIANA: “A primeira é que eu acho assim, a gente nunca deve acreditar no que as pessoas da escola dizem, coordenador, professor, porque se fala muito assim ‘Ah, o aluno tal não quer saber disso’, ‘Ah, a sala tal é ruim’...a professora falava pra gente ‘Nem adianta vocês trazerem coisa muito elaborada que eles não gostam, eles não querem’. E eu pude ver que não é bem assim, cada professor é um professor e, quando você respeita o aluno, quando você mostra pra ele que ele pode ser capaz, que é legal, que o assunto da Biologia não tá lá no livro e não acontece na vida dele. Quando você mostra que tem uma conexão, tem muito potencial dentro de uma sala de aula. O potencial de cada aluno é muito grande, é só você saber trabalhar. Então, isso foi uma das coisas importantes pra mim. Outra coisa importante, foi eu ver o quão complexo é pra você ser um bom professor. Não basta apenas você saber muito bem o conteúdo, você pode saber super bem, sempre vai ter alguma coisa que você não sabe, que os alunos vão te perguntar e você não sabe. E você querer fazer diferente, a gente fala assim ‘Ah, vamos levar uma coisa nova’, é difícil, não é fácil, leva muito tempo pra você preparar uma boa aula, uma boa avaliação, leva muito tempo. Eu acho que isso foi um dos principais. E foi muito importante, porque eu vi o quanto que o professor tem que sempre estar estudando, ele nunca pode parar, mesmo em relação ao conteúdo da Biologia, à licenciatura, à Pedagogia...e eu também vi a importância dos professores entenderem sobre políticas, políticas públicas, que é uma coisa que a gente não vê muito na universidade. E eu vi o quanto é importante. Mesmo na época que a gente tava no estagio, tavam tendo algumas paralisações, e você vê que são poucos os professores que estão envolvidos com isso. Talvez, eu acho, que os professores teriam

que se envolver mais. Eu mesmo vi a falta que faz, porque quando eu tava no estágio, eu percebi que eu não sabia nada sobre Educação, do que era Educação...e, a partir disso, eu comecei a prestar mais atenção, a ler mais sobre isso...”

Entrevista com Ângela

Entrevistadora: Porque você escolheu ser professora?

ÂNGELA: “Primeiramente, minha professora do cursinho, né...eu tinha uma professora que era demais, ela me ajudou a escolher a Biologia, e eu gostava muito da atuação dela também, eu achava magnífica, queria ser igual a ela. Mas o que ajudou bastante, também, foi ter uma outra opção...a Licenciatura abre um leque maior de opções, eu posso dar aula na rede pública, posso ter um embasamento maior pra dar aula em uma faculdade particular ou publica depois...Por ter um leque maior e por esse meu ídolo assim, eu gostava muito dela, conversava muito, então esses foram os dois maiores motivos...”

Entrevistadora: E o que você esperava com relação à sua formação?

ÂNGELA: “O que eu esperava? Na verdade, eu esperava mais do que é oferecido. Eu acho que existem alguns pontos que são muita enrolação, sabe? Não sei, acho que todo mundo sonha que a gente vai aprender a dar aula, que os professores vão ensinar a gente a ser bons professores, e tudo mais, mas aí eu vi que não é por aí, né? A gente tem teóricos, a gente vê algumas metodologias e tudo mais, mas o que vai influenciar mesmo é você depois...eu esperava aprender a dar aula, mas eu vi que não é por aí não.”

Entrevistadora: Então, me explique melhor como você acha que o estágio contribuiu pra sua formação?

ÂNGELA: “Foi a experiência, assim. Porque, quando a gente vê na teoria, tudo, antes do estágio, a gente tem idéia que seja uma coisa, mas dar aula, ali, só a experiência, o desafio que foi enfrentar uma sala de supletivo com 40 alunos, às vezes até mais, é a experiência que o estágio me trouxe.”

Entrevistadora: E como foi sua primeira aula?

ÂNGELA: “Minha primeira aula, foi uma aula experimental. Primeiro eu fui lá, falei um pouco de célula, na verdade eu revisei. E, enquanto eu tava falando, eles não prestaram atenção, não. Foi aquela experiência que você fala: ‘Nossa, o que que eu vou fazer agora pra chamar a atenção?’ Quando a gente foi pro laboratório, tudo mudou, porque é tudo muito novo pra eles, ninguém leva eles pro laboratório, e tudo mais. Então, eles prestaram um pouco mais atenção, eles ficaram mais curiosos em ver a célula, a gente fez aquele experimento da mucosa¹¹, sabe? E quando eu saí, eu saí extremamente cansada, esgotada, mas eu senti que eu tinha feito o meu papel. Eu saí extremamente feliz, sabe...foi magnífico, foi maravilhoso dar aula...mas essa foi a minha primeira experiência, né? Foi muito boa...”

Entrevistadora: E como foi a sua postura em sala de aula?

ÂNGELA: “É muito engraçado...depende do dia, né. Tem dia que você tá com uma postura calma, aberto a tudo e a todos, esperando perguntas, induzindo perguntas...mas tem dias que parece que nada ajuda, né? Tem dias que parece que...foi assim, meu estágio foi cheio de altos e baixos. Tinha dia que eu saía ‘Nossa, que legal, vamos fazer assim de novo, na próxima aula a gente podia fazer assim,

¹¹ Com um palito de dente, raspa-se a mucosa interna da boca e deposita-se esse material sobre uma lâmina de microscopia. Cora-se com azul de metileno para possibilitar a observação das células no microscópio.

assim...’, tinha dias que você falava assim ‘Não, não quero ir hoje’. Foi cheio de altos e baixos, não sei se foi a tal da ‘crise’ que todo mundo fala...(risos).”

Entrevistadora: Durante a sua formação, qual momento, ou quais momentos, você acha que contribuiu mais com a construção da sua identidade, do seu ser professora?

ÂNGELA: “Esses momentos de alegria do estágio acho que foram cruciais. ‘É isso que eu quero, se eu precisar dar aula em algum momento da minha vida, se eu tiver que dar aula o resto da minha vida, eu vou fazer com muito prazer’. Acho que foi a experiência do estágio mesmo.”

Entrevistadora: E você se sentiu professora em algum momento?

ÂNGELA: “Então, na verdade, nas aulas em que a professora não estava presente, eu me sentia professora. Porque a gente teve aquele problema, que o diretor queria que a professora ficasse junto, que a professora, queira ou não, acabou atrapalhando um pouco, porque ela ficava chamando a atenção dos alunos, e tudo o mais. Eu acho assim, a gente se sente professor mesmo quando o aluno trata a gente como professor. Quando ele chama ‘Professora, você sabe isso e isso, como é que é isso, isso e aquilo’...sabe, eu acho que esse é o maior momento que a gente se sente professor e se sente realizado. E, quando a professora tava presente, os alunos acabavam não nos tratando como professores. Então, só quando a professora tava longe, daí a gente se sentia professores, assim...”

Entrevistadora: O que você acha que torna alguém professor?

ÂNGELA: “Não sei...o que me tornou professora foi exatamente essas dúvidas que...porque tinha um aluno que era magnífico, assim, ele era um dos mais velhos e todo final de aula ele ficava conversando com a gente, vinha tirar dúvida, pedia livros, pedia textos, pedia essas coisas. Eu acho que o que torna a gente professor é isso, quando um aluno vem e pede sua ajuda, e você sente que tá ajudando ele, que você tá formando uma pessoa melhor, eu acho que é nesse momento...”

Entrevistadora: Que professora você acha que é?

ÂNGELA: “Eu acho que eu sou uma professora que gostaria de trazer mudanças no ensino...todo mundo vê que tá uma lástima, que os professores tão muito desanimados com a sua atuação, e tudo mais...eu acho que é isso...”

Entrevistadora: Você me falou que é uma professora que gostaria de trazer mudanças...mas que professora você é hoje?

ÂNGELA: “Eu sou uma pessoa paciente, mas um problema que eu tenho é que eu gostaria que todos estivessem me ouvindo...e um outro problema é que eu não encontrei uma metodologia ainda...não sei se tem uma metodologia, se cada turma é uma turma, que faça com que uma sala inteira se concentre e veja a importância do que eu tô fazendo, sabe? Eu acho que, assim, todos vão querer isso, a partir do momento que eu conseguir mostrar pra eles a importância...na maioria das vezes, quando eu consigo mostrar a importância daquele tema pra eles, aí todo mundo se anima, e tudo mais...”

Entrevistadora: E onde você aprendeu que o professor tem que fazer isso?

ÂNGELA: “Acho que em algumas aulas aqui da faculdade, na própria experiência de estágio, assim...acho que em toda a minha vida...a gente vê assim, que existem horas pra gente ouvir, existem horas pra gente falar. Eu acho que é muito importante...uma das melhores aulas que a gente teve no estágio foi quando a gente discutiu com os alunos, sabe? Eles adoraram, todo mundo participou, e tudo mais...mas eu acho que tem hora pra gente ouvir e tem horas pra gente falar...foi a minha vida inteira assim, sabe? Só que o ensino que eu tinha era assim, era só ouvir, escrever, e não podia falar. O que eu quero dos meus alunos e completamente o contrário...eu quero que eles ouçam, porque é o que eu falei, tem hora pra ouvir e tem hora pra falar, sabe? Tem hora pra discutir, tem hora pra...tudo o mais...o que eu quero dos meus alunos e que eles ouçam o que eu tô tentando passar, que eles discutam comigo a importância daquele tema...”

Entrevistadora: Me fale um pouco mais sobre a professora que você queria ser.

ÂNGELA: “Eu queria ser aquele professor que é o ídolo, que todos os alunos gostam por causa da conduta do professor...eu tenho vontade de ser aquele professor que os alunos falam “Nossa, aquele professor sabe, ele nos trata bem, é o professor que eu mais gosto, eu quero elogiar aquele professor na formatura, por causa da conduta dele...”, e tudo o mais, sabe?”

Entrevistadora: Você teve professores assim?

ÂNGELA: “Assim? Muito poucos...os do cursinho não dá pra homenagear...no colégio eu gostava do professor de Matemática... só! Que eu sentiria vontade de homenagear, assim...mas muito poucos...na faculdade mesmo, se eu falar que tem 2 ou 3 é muito.”

Entrevistadora: Como você avalia sua primeira experiência docente?

ÂNGELA: “Ela foi contagiante, desafiante, mas ao mesmo tempo é aquela coisa que você fala ‘Será que é isso mesmo? Como eu tenho que fazer isso?’. Não sei, é uma coisa que deixou muitas dúvidas no ar, assim...Não que eu não tenha gostado, eu gostei muito da experiência. Eu acho que a profissão professor tem que ser mais valorizada, porque, queira ou não, é o professor, juntamente com outras classes, que vai trazer a mudança. Se a gente começar a formar professores bons, eu acho que é um bom caminho, é um bom passo a ser andado, sabe?”

Entrevistadora: E quais saberes você adquiriu nessa primeira experiência e que vai levar pro resto da sua vida profissional?

ÂNGELA: “Assim, no sentido geral, que a profissão de professor é um desafio. A cada aula...não adianta você ir com uma coisinha preparadinha assim, sempre vai surgir um desafio pra você. Eu acho que na profissão professor você tem que estar sempre preparado pra um desafio, pra qualquer deslize, pra qualquer coisinha que surgir. Eu aprendi que se eu for professora, eu tenho que me acostumar com os baixos salários...Aprendi que nem tudo é como a gente planeja...Uma coisa que eu acho que eu guardei assim é que parte da minha conduta...é assim, não depende só de mim fazer com que aquela aula seja boa, mas eu acho que a minha conduta é primordial, pra eu poder ter a atenção dos alunos, pra eu poder ter uma primeira mudança nesse sistema...eu acho que é a minha conduta...em qualquer aula que seja...eu quero dizer que a minha conduta é primordial, tem que ter ela também pra haver uma mudança, eu acho

que é o primeiro passo...o que eu levo sempre pra mim é ter uma boa conduta, eu tenho que saber bem o que eu tô querendo dizer, saber a importância do tema, tentar melhorar sempre. Eu acho que não é aquela coisa 'Eu tive uma conduta tal naquela aula, então eu vou ser assim pro resto da vida...'. Eu acho que a gente tem que estar aberto a mudanças também. O que marcou foi que eu saí completamente cansada, mas saí extremamente feliz, eu acho que eu consegui despertar a atenção deles...é assim, é a partir daí, quando eu consigo despertar a atenção do aluno...eu acho que a gente tem que estar sempre aberto à mudança, à discussão, é isso que eu vou levar assim,pra todas as minhas experiências, porque eu acho que, a partir do momento que a gente abre pra discussão, abre pro interesse dos alunos, acho que isso é magnífico, seja o tema que for, não só temas polêmicos, porque a gente fala assim 'Ah, não, eu vou falar de transgênicos, ou então eu vou falar de DST, então eu vou abrir uma discussão', não! Eu quero abrir discussão em tudo. Eu acho que a discussão é primordial pro aprendizado. Eu tomo por mim mesma, quando eu tenho uma matéria que eu tenho que simplesmente ir lá, decorar e escrever na prova, eu saio da prova e não lembro de mais nada. Mas quando tem uma outra discussão, que o professor trouxe uma situação problema, mesmo na avaliação a gente tinha que discutir o tema, eu consegui carregar os conhecimentos, sabe? Então, o que eu quero levar pra todas essas minhas experiências, é assim, a minha conduta é estar sempre aberta à discussões e à participação dos alunos, é isso que eu quero pra todas as minhas aulas."

Entrevista com Amélia

Entrevistadora: Eu gostaria que você me falasse um pouco, do porquê você escolheu ser professora.

Amélia: “Eu sempre gostei de fazer seminários na época da escola, acho que eu sempre gostei de me comunicar com as pessoas, sempre gostei de escrever...Quando eu tinha 12 anos, tava na 6ª série, eu lembro que eu fiz um seminário de Ciências, e foi muito legal. E eu sempre gostei de Ciências, de saber como as coisas funcionam, porque as coisas são como elas são, e eu fui levando isso durante toda a minha vida escolar. Até que eu entrei no Cursinho, e a matéria que eu mais gostava era Biologia, e eu tinha professores muito bons. Acho que, na verdade, o que me fez escolher essa carreira foi justamente isso: a imagem que eu tinha dos meus professores. Então, eu falava assim: ‘Puxa, isso é muito legal! Um dia eu quero ser igual a esse cara’, ou ‘Eu gostaria que as pessoas vissem isso que eu gosto na Biologia também, tivessem essa mesma visão que eu tenho’, enfim, foi por isso.”

Entrevistadora: Quando você entrou na faculdade, quais eram as suas expectativas?

Amélia: “É uma pergunta meio difícil, porque o que eu queria mesmo era entrar (*risos*)...”

Entrevistadora: E era esse curso mesmo que você queria?

Amélia: “Então, eu nunca quis fazer só Biologia, eu pensei em fazer várias coisas. Então eu já prestei Cinema, eu prestei Jornalismo, eu prestei Geografia, eu prestei Desenho Industrial, prestei Química, e eu prestei Biologia. Eu sempre gostei de Ciências Humanas também, então eu tinha essa dificuldade, ‘Eu vou pra uma área de Humanas ou pra área de Biológicas?’. Só que se eu fosse pra área de Biológicas, eu não queria trabalhar com a área de saúde, não queria cuidar de pessoas nem de animais, eu queria entender como as coisas funcionavam. Então eu sempre pensei que, se fosse um curso de Biológicas, seria Ciências Biológicas, e não Veterinária, Medicina, Farmácia ou Odonto, não...em Ciências Humanas eu pensei em Jornalismo, Geografia, eu pensei em Direito, apesar de não ter prestado, eu pensei em outras coisas. A expectativa que eu tinha, né, foi essa a pergunta...eu sabia que eu ia encontrar coisas diferentes da minha época de escola, porque eu cheguei a ir algumas vezes pra faculdade com a minha mãe. Quando eu era pequena, ela fazia faculdade, ela se formou quando eu tinha 10 anos, então eu lembro de algumas coisas...eu lembro dela fazendo TCC...então, eu entrei sabendo de algumas coisas, sei lá, que no final do curso teria uma monografia, mas assim, embora as pessoas já tivessem me dito, eu não pensei que eu teria que ter uma posição tão autônoma perante algumas coisas, como, por exemplo, a estudar. Eu sabia que os professores não iam mais passar matéria na lousa, mas também não pensei que as aulas seriam basicamente no Data Show. Eu pensei que, na verdade, as coisas seriam mais fáceis, porque eu pensava que o fato das minhas disciplinas serem direcionadas pra aquilo que eu gosto, ou pra aquilo que eu supunha que gostava, ia ser mais fácil, mais prazeroso pra estudar, e tal. Eu acho que muito tem a ver com a maneira como as coisas são cobradas da gente. Eu não sei te dizer se esse é o sistema, porque eu não sei qual é a realidade dos cursos de áreas diferentes da nossa, de Exatas e de Humanas, mas eu acho que muito tem a ver com o modo que é cobrado da gente, que é exigido, porque, de um certo modo, você tem que mostrar pro professor se você compreendeu ou não o conteúdo. E, muitas vezes, eu acho que as avaliações são incoerentes com as práticas dos docentes. Não estou dizendo que as aulas deles são péssimas, não posso dizer isso, e também não posso, muito menos, generalizar.

Mas, eu acho que tem muitos professores que não tem a ver, sabe? Eles exigem o conteúdo de um jeito, mas às vezes ele não é passado daquele jeito, ou eles pedem as coisas de modo que você memorize, né...então, eu posso muito bem saber alguma coisa e não conseguir decorar aquilo, e aí? Por isso eu não sei o conteúdo?

Entrevistadora: Como você avalia a sua formação acadêmica?

Amélia: “Eu vejo a minha graduação dividida em duas partes: eu vejo ela dividida em uma parte de Educação e a parte de Ciências Biológicas. Eu acho que, a minha parte, relacionada à Educação, ela tem muito a ver com o meu lado pessoal, eu gosto muito, eu me interesso muito. Então, eu procuro extrair o máximo que eu posso das aulas...sempre que tem um debate eu sou uma das pessoas que falo muito, eu questiono muito, então eu acho que é uma parte super rica. Eu acho que eu estou saindo daqui com uma outra visão, aliás, talvez eu nem tivesse visão alguma, antes de entrar aqui. Porque é assim, às vezes a gente assiste uma aula e fala assim ‘Nossa, aquela aula é muito boa!’. Só que, e o trabalho que existe por trás daquela aula? E o trabalho que o cara teve de preparar a aula, de ler o conteúdo, de saber daquilo que ele vai falar, quanto de ATP foi investido naquilo lá...então, eu não tinha dimensão disso. Aliás, hoje, eu penso que você estar na frente de uma sala pra você falar, é uma das coisas mais fáceis que tem...o difícil é o antes e o depois. É você preparar como você vai construir essa aula, se vai ser expositiva, se não vai, como vai ser? É na hora de você sentar e preparar uma avaliação...aliás eu acho que a parte mais difícil ainda, é na hora de você dar um retorno pros alunos, porque, na hora que você chega, você fala assim ‘Caramba, eu tive mais de 50% de notas baixas, tem alguma coisa errada e não deve ser só comigo, quer dizer, não deve ser só com os alunos, deve ser comigo também’, e aí é na hora que você é obrigado a sentar e refletir sobre a sua prática. E é difícil, porque refletir sobre a sua prática é refletir sobre você, sobre o modo que você enxerga aquilo. Isso é o que eu vejo sobre a Educação...eu acho que eu estou saindo com uma...eu tenho colegas que estudam em outras universidades, UNICAMP, USP, e eu vejo que não tem essa ‘Ah, porque eu sou da UFSCar’, que tem pessoas que dizem que ela é um pouco mais apagadinha, eu acho que muito pelo contrário. Agora, a outra parte de Ciências Biológicas, eu confesso que, talvez, eu deixe a desejar, em relação ao desestímulo, principalmente por conta da avaliação e, conseqüentemente, das minhas notas... Por um lado, eu vejo que isso também é bom, porque eu passo a ter uma outra dimensão, eu sei olhar pra isso com olhos diferentes. Quando eu tenho um aluno que está em uma situação que ele tem nota baixa e tal, talvez eu saiba, mais ou menos, como ele se sente. Então, eu acho que isso pra mim é uma forma mais acessível de chegar nele, pra mim não é uma coisa tão distante da minha realidade, por exemplo. Eu acho que o curso oferece condições muito boas pra você ter uma formação, não diria excepcional, mas muito diferente da que outros amigos meus tem. É claro que a nossa instituição, assim como outras, elas tem problemas financeiros, tem pessoas que trabalham muito bem pra aquilo, como tem pessoas que trabalham por trabalhar, mas eu acho que é uma formação muito diferenciada. Outra coisa que eu acho é, o fato de você estar na ‘universidade’...eu nunca procurei a respeito da etimologia da palavra ‘universo’, mas eu acho que deve ter alguma coisa a ver...você entre aqui, você não tem só a Biologia, só a Engenharia, você tem vários cursos, então você tem intercâmbio também. E por ser uma universidade pública, a maioria das pessoas não é da cidade, então eu estudo com gente de Minas Gerais, do Ceará, São Carlos, São Paulo, Santa Catarina... isso é muito rico! Eu acho que

o aluno que entra aqui, se ele for orientado pra isso, se ele souber explorar isso, ele vai sair com uma formação totalmente diferenciada. Porque, quando a gente entra, tem um pouco a ver com a expectativa, a gente tem uma visão muito conteudista da coisa, ‘Ah, eu vou lá e quando eu me formar eu vou saber isso, isso e isso’. Eu pensava que eu iria sair daqui sabendo um monte de coisas sobre plantas, mas hoje eu vejo que talvez eu saiba algumas coisas sobre plantas, mas eu não sei tantas coisas como eu pensava que ia saber, porque essa acabou não sendo uma área que eu tenho interesse em atuar, a Botânica. Mas eu vi aqui que não é uma questão só de você saber o conteúdo, você tem que saber outras coisas além disso e que fazem diferença na sua prática profissional, no modo como você vai se reportar ao seu aluno, no modo como você vai preparar uma aula...que elementos diferentes eu posso trazer? O que eu sei da vida, do mundo, de coisas diferentes que eu posso mostrar pra eles?”

Entrevistadora: Você dividiu a sua discussão, falando primeiro da Educação e depois da área de Ciências Biológicas. Você as vê separadamente, você acha que elas não se cruzam durante o curso?

Amélia: “Eu acho que elas são diferentes, porém, complementares. Por exemplo, eu vou sair daqui como professora de Ciências e Biologia. Eu não consigo desvincular essas duas coisas, embora eu ache que o ensino delas seja fragmentado. Mas eu não consigo imaginar uma coisa distante da outra numa prática. Eu tenho colegas que fazem Bacharelado e dizem assim: ‘Ah, pra fazer Licenciatura depois eu faço um curso de curta duração de 6 meses na UNINOVE e eu também sou licenciado’. Não sei, eu acho que é questionável a qualidade disso. Eu tive uma entrevista essa semana que eu tinha que preparar uma aula. Então eu preparei uma aula pensando em recursos que eu ia utilizar, qual era o meu objetivo, e uma série de elementos que, se eu não tivesse tido contato com as matérias da Licenciatura, eu não ia conseguir pensar nessas coisas. E eu acho que isso foi muito importante, porque isso ajudou a confirmar uma coisa que eu sempre pensei, que todas as coisas que a gente faz tem que ter um objetivo, e dar aula é mais uma dessas coisas. Sobre a pergunta que você fez, eu acho que as áreas se falam, mas precisariam se falar mais. Por exemplo, a gente tá numa aula de Educação em que se propõe um novo tipo de ensino. Só que, quando você vira pros professores da Graduação, não é essa a realidade que você encontra. Você encontra aqueles modos arcaicos de se cobrar o conteúdo do aluno. Então é uma coisa muito chocante, você propor uma coisa nova e você viver outra coisa. O aluno da Graduação tá no meio, ele é cobrado e, a partir do momento que ele passa a ser professor, assumir alguma sala, e aí? ‘Ah, eu to propondo uma coisa nova pros alunos, mas eu sou cobrada de uma outra maneira’. Então eu acho que falta elas se falarem mais, mas eu vejo que elas são complementares.”

Entrevistadora: No que as aulas do estágio contribuíram pra sua formação enquanto professora?

Amélia: “Em tudo. Eu acho que a coisa mais importante que essas aulas ajudam, é na pergunta mais fundamental que tem: Eu quero ser professor? Eu acho que é nessa hora que cai a ficha, que dá o estalo, porque é a hora que você vai vivenciar aquilo. Porque você não sabe o que é ser professor, você só imagina. Aí você começa a ter contato com a realidade. Primeiro: quem são os meus alunos? Os meus alunos de uma turma, embora da mesma escola, muito provavelmente são diferentes da outra turma, tem perfis diferentes, porque são pessoas diferentes. Por isso é mais difícil trabalhar com o ser humano, porque você não controla as variáveis, tem essa. Se é no laboratório você muda a temperatura, a pressão,

etc.. então, eu acho que o estágio ajuda em relação a isso, te coloca em situações. Por exemplo, você viu que os alunos não foram bem nas suas avaliações. Você pode ficar tentando imaginar um monte de coisas ‘Amélia, se você tivesse na situação tal, o que você faria?’, mas é muito diferente quando a coisa acontece com você. E eu acho muito legal a gente ter o estágio no terceiro ano. Conversando com outros colegas que fazem faculdade, outras universidades, eu acho que a gente tem uma vantagem enorme com relação a isso. Até mesmo porque, de repente, a pessoa vê que não é aquilo que ela quer, ‘Ah, mas eu quero continuar com a biologia, ah então eu vou fazer bacharelado’.”

Entrevistadora: Eu me lembro que, no primeiro dia de aula do Estágio, quando nós falamos que vocês iam pra escola, houve uma grande euforia e uma grande angústia por parte de vocês. Ao quê você atribui isso tudo? Insegurança com o conteúdo...?

Amélia: “Bom, eu acho que são uma série de fatores. Primeiro, eu sei de pessoas que tem influências familiares pra pensarem desta maneira. Eu acho que tem a ver também com o conteúdo da Biologia, mas eu penso que não seja só isso. Tem a ver com a nossa visão sobre a educação, sobre o ensino. As pessoas pensam assim, e eu também pensava ‘Puxa, que teóricos que eu conheço?’. Só que é importante você ter a teoria, mas não só ela. Se a educação é uma prática reflexiva, não existe só prática e não existe só reflexão, elas andam juntas. Então eu acho que foi os dois. Tem disciplinas que a gente não tinha tido...na época, talvez, não tivesse ficado muito claro como ia ser, como isso ia ser conduzido...”

Entrevistadora: Bom, falamos um pouco da sua formação, e eu queria saber se você consegue identificar algum momento da sua formação que tenha te ajudado na construção do seu “ser professor”?

Amélia: “Eu acho que isso veio a partir dos textos, das leituras. Uma coisa que eu sempre agradeço a Deus é o fato de saber ler e escrever. E eu gosto muito de ler. Na Biologia a gente lê muitas coisas técnicas. E eu acho que a leitura dos textos em Ciências Humanas, especialmente em Educação, eles falam muito sobre a gente, sobre o nosso modo de ver o mundo, sobre como ajudar as pessoas, sobre como melhorar, e aí eu acho que, a partir do momento que eu comecei a ler, eu não lia porque eu tinha que ler pra próxima aula, eu lia porque eu achava aquilo formidável. Porque às vezes vinham alguns exemplos onde eu me enxergava como aluna. E olha que legal, agora eu tava num momento em que eu podia ver sobre outra perspectiva. Então foi a partir da leitura.”

Entrevistadora: Então agora eu quero saber como foi a sua primeira aula. O que você sentiu quando você pisou em uma sala de aula pela primeira vez?

Amélia: “Foi no Esterina...primeiro a gente teve uma reunião com a Mariana e a Graça e uma das integrantes do grupo veio com a idéia da rapadura. A gente queria tratar de algo que atendesse a demanda da escola, a professora, o planejamento dela, e que tivesse a ver com a realidade dos alunos. Então a gente pensou em trabalhar com cana-de-açúcar, com conteúdos de energia, e, a partir daí, a gente ia desenvolver todas as aulas com conteúdo de ecologia, pirâmide, etc. E aí foi a parte de bioenergética, e eu ia falar sobre a glicose. Sobre os açúcares, tal. E aí eu levei pra sala de aula um pedaço de rapadura, e perguntei se alguém era diabético ou não, a gente levou uns tupperwares assim, foi distribuindo, eles pegaram a rapadura, e a gente começou a perguntar ‘Ah, qual é o gosto dela? De onde vem? Como é feita?’.”

Primeiro eu acho que eu entrei com muita vontade. Uma das coisas que me motiva muito é entrar em sala de aula. É um momento que eu esqueço um monte de coisas, aquele momento ali é meu e dos alunos. Primeiro, eu vi que eles gostaram de mim. E eu ainda brinquei com eles ‘Toda vez que vocês forem comer rapadura, vocês vão lembrar de mim’. Só que, ao mesmo tempo, eu mostrei pra eles que eu sou uma pessoa exigente. Eu deixei a sala solta, mas ao mesmo tempo eu puxei ‘Ó, conteúdo, conteúdo, a matéria!’. Eu me senti professora fazendo isso, porque eu tava assumindo uma responsabilidade, e pra ser professor você tem que ser muito responsável. E eu me senti responsável porque eu tinha preparado o conteúdo, eu pensei na aula, eu pensei na duração da atividade...então, eu acho que não tem como você se sentir professor se você não faz isso...”

Entrevistadora: Então você acha que sua postura em sala de aula foi...você foi muito exigente, é isso?

Amélia: Não, depende...o que é ser exigente? O que eu quis mostrar pra eles é que a gente ia ter uma liberdade no nosso convívio, mas que isso não iria extrapolar...começou a conversar, ‘Ó, vamos voltar aqui’...Mas eu não acho que ser exigente é uma postura de professor, eu não acho que o bom professor é exigente.”

Entrevistadora: Que professora você acha que você é?

Amélia: “Eu sou uma professora que se preocupa com os alunos. Eu me preocupo se o aluno tá em sala de aula de cabeça baixa, ‘Você tá passando bem? Não tá interessante?’. Eu me preocupo com o retorno que eu tenho que dar pra eles...eu não sei se isso é só agora, porque eu não tenho várias salas, ou se é porque é o começo da minha carreira, mas eu me preocupo em dar um feedback pra eles. Por exemplo, nas atividades deles, eu nunca dou a nota e o que tá certo ou tá errado, eu sempre escrevo alguma coisa pra eles, ‘Olha, o que você tá pensando tá certo, mas procure pensar sobre isso e isso, me procure, tal’. Eu sempre procuro mostrar que eu estou lá em função deles. Então eu acho que, se eu tiver que resumir, eu sou uma professora que eu me preocupo com os meus alunos. E eu me preocupo, inclusive, no fato deles estarem lá e aquilo não estar sendo algo penoso pra eles, porque eu acho muito ruim quando a gente tem que fazer as coisas só por obrigação. E eu não estou lá por obrigação, eu estou lá porque eu gosto também. Então, eu gostaria que pra eles não fosse estar lá só por obrigação, é estar lá porque tem alguma coisa que a Amélia fala que é interessante.”

Entrevistadora: E que professora você gostaria de ser?

Amélia: “Eu gostaria de ser uma professora que tivesse mais conteúdo em relação à parte de Biologia. Que eu soubesse mais coisas de Biologia, não que eu ache que saiba pouco, mas eu gostaria de saber mais do conteúdo específico, embora eu saiba que isso é uma coisa que eu nunca vou dominar completamente. Até mesmo porque isso é algo que sempre é renovado, tem a ver com os conteúdos que você tá trabalhando. De repente, eu estou trabalhando com Ecologia. Então é desejável, e provavelmente seja o que aconteça, que eu domine mais os conteúdos de Ecologia do que os de Fisiologia, por exemplo.”

Entrevistadora: Então, agora, eu quero que você avalie a sua primeira experiência como docente.

Amélia: “Eu acho que foi o ponto chave no meu curso, na minha escolha profissional. Eu acho que eu entrei com uma visão um pouco inocente, inclusive, do funcionamento das coisas. Por exemplo, preparar aula, dar um retorno aos alunos... uma outra coisa, a gente lê muito ‘professor tem que ser isso, professor tem que ser aquilo’...professor é pai, mãe, amigo, professor, padre...uma infinidade de coisas, e, quando a gente lê isso a gente acha que é muita responsabilidade pra uma pessoa só. Mas no dia-a-dia do trabalho, você vê que o professor acaba assumindo algumas funções, que algumas vezes não cabem a você enquanto professor, mas que você acaba assumindo. Então, eu achava um absurdo quando eu lia, mas, a partir do momento que eu fui pra prática, eu vi que não era assim, que isso acontece na realidade. É a mesma coisa, às vezes você não tá legal, você procura um professor que você acha que tem mais afinidade. E aí? O professor não tá sendo só seu professor, ele tá sendo seu amigo. Às vezes, a professora é a sua mãe, sem você perceber. Então, eu acho que, em relação a isso, também mudou. E mudou mais ainda a forma como eu vejo a profissão de ser professor...eu valorizo muito mais hoje. E, talvez, as pessoas não valorizem tanto porque elas não sabem como é duro ser professor. E, às vezes, você se depara com situações em que o aluno não tem nem um caderno, você vai entrar em uma sala de aula em que você sabe que você tem alunos que são usuários de drogas, e que, às vezes, acabaram de usar droga e vão pra sua aula, e aí, como você lida com isso? Aí você foge daquela situação ‘Amélia, e se acontecesse tal coisa com você?’...aí, na hora que você tá lá na prática que é o ‘vamos ver’, né...então, é isso, mudou o meu jeito de ver o professor...hoje eu vejo de uma forma muito mais respeitosa...”

Entrevistadora: E quais os saberes que você adquiriu nessa primeira prática e que você vai levar pro resto da sua vida profissional?

Amélia: “Uma das coisas é ser humilde... é saber virar pro seu orientador, pros seus colegas de grupo e dizer ‘Gente, eu não sei o que eu faço agora. Eu não sei como trabalhar esse conteúdo.’. E você reconhecer que tem horas que você não sabe, e que você precisa de pessoas que tenham mais experiência, de pessoas que pensam diferente de você. Eu acho também que é um momento importante, e até conflitante, entre a literatura e a prática. Um outro saber, que eu até já sabia, mas não sentia, é a importância de você se manter atualizado. Todo mundo ouve falar ‘Você tem que se manter atualizado, você tem que estudar sempre’, e eu senti isso, é importante. É importante eu saber não só o que acontece na Biologia, mas o que acontece no mundo. Se os meus alunos assistem ‘Fantástico’, por mais que eu não goste, é desejável que eu assista algumas vezes, e entenda um pouco da realidade deles. É desejável que, se eu estou dando aula em uma cidade do interior, que eu conheça alguns aspectos da região, pra eu poder trabalhar de uma forma mais efetiva com eles. Eu aprendi que é muito importante eu saber da minha realidade, mas que, talvez, seja mais fundamental ainda, eu saber da realidade dos outros, dos meus alunos, pra que eu possa falar a mesma linguagem deles, estar em sintonia com eles. Uma outra coisa que eu vou levar pra minha vida toda é que, no meu grupo de estágio, que foi um grupo muito conflitante, difícil de se trabalhar, foi a questão de se trabalhar em grupo. Não tem essa de fazer tudo sozinho, não existe isso, não existe isso em nada. E isso também vai valer quando eu for trabalhar em uma escola, eu vou estar com professores que eu não conheço, com professores que atuam em diferentes disciplinas...mas a Biologia sozinha não caminha, eu preciso do cara da Química, do cara da Geografia, porque não do cara de Português, de Inglês, da Matemática, Educação Física, preciso de todo mundo. Eu

acho que foi isso, esses foram os saberes que eu adquiri...eu confesso que eu preciso trabalhar sempre, pensar sempre, não só pensar...ter algumas atitudes pra efetivar isso no meu dia-a-dia, pra melhorar isso, e eu acho que o mais legal de trabalhar com pessoas é isso, você nunca tem um produto final. O produto tá sempre em transformação, sempre...”

Entrevista com Vitória

Entrevistadora: Porque você escolheu ser professora?

Vitória: “Por que eu escolhi? Eu escolhi porque eu queria dar aula. Quando eu tava decidindo o curso, eu pensei em várias coisas... daí eu descartei as áreas que eu não queria na época, Humanas e Exatas, e procurei Biológicas. Daí eu quis Medicina um tempo, mas depois, tendo um contato maior com a prática, fazendo um curso de Orientação Vocacional, que teve na época... eu consegui ficar mais firme, mais segura do que eu queria... esse curso me ajudou nesse sentido. Daí eu percebi, durante a Orientação, que eu não queria trabalhar num lugar fechado... queria um lugar mais (?), com gente, eu sempre achei legal trabalhar com gente, comunicação. E aí, na época, tinha um professor que foi um referencial também, de Biologia. Aí ele falou bastante, eu perguntava também... na verdade eu procurei ele... eu quis dar aula, né... eu escolhi por isso.”

Entrevistadora: E o que você esperava da sua formação?

Vitória: “Eu lembro que, no começo, eu tive um clique, eu achava que era uma coisa e era outra. Eu imaginava que dar aula era, simplesmente, o dom da oratória. Mas logo nos primeiros dias de Metodologia né, que chama, mas deveria ter outro nome, que é o Processo de Ensino-Aprendizagem, na verdade, Psicologia da Educação, algumas assim, eu percebi que não era isso, que existia uma teoria atrás, né... acho que essa expectativa... eu não tenho claro o que eu tinha, mas quando eu cheguei, caiu a ficha. Falei: “Poxa, não é bem assim como eu pensava, pra ser professor tem que saber Metodologia, etc...”

Entrevistadora: Falando um pouco do estágio, como você acha que ele contribuiu pra sua formação enquanto professora?

Vitória: “Elas contribuíram pra eu reconhecer o que é a escola pública. Durante o curso eu falava “Ah, eu quero trabalhar em escola pública, porque ali eu vou ter autonomia, vou poder exercer o que é ser professor”, o que eu venho aprendendo nas disciplinas, né? O professor que força a pessoa a pensar, a criticar... então eu sempre quis isso. E achava que o espaço melhor era a escola pública, mesmo porque a minha contribuição podia ser maior... eu pensava isso. O estágio, uma das coisas principais é isso... comecei reconhecer o que é a escola, o que é aquele espaço, o que é trabalhar na diversidade, quem são aquelas pessoas que a gente diz “Vamos trabalhar e ser crítico”. Essa é uma contribuição. Acho que trabalhar em equipe também, entender as diferenças, que diferentes professores são formados. Eu tinha aquilo né, desde o começo do curso, percebendo a postura, a forma de levar as disciplinas, eu falava “Poxa, a gente tá com a faca e o queijo na mão pra pensar a Educação de outra forma, e ainda tem gente que reproduz”, sabe? Isso me indignava. E no estágio eu lidei com isso direto no grupo. E isso foi uma coisa que eu falei: “Poxa, eu quero mudar... vou transformar... ser professor é poder transformar, mas eu vou encarar isso”. Então, o estágio traz realidade.”

Entrevistadora: E como foi sua primeira aula?

Vitória: “Eu fiquei muito insegura. Eu tive várias idéias antes, fiquei pensando em muita coisa. E em efetivar: “Ah, vou transformar...”, ainda mais que era EJA. Então, a gente conhecia a sala, de ter visto algumas vezes, nós vimos a professora titular dar aula, e saímos de lá assim “Nossa, que educação é

essa?”. Então eu já tinha um contato maior com o EJA, já tinha um pouco ... saber o que é o EJA, eu li uma vez o documento... então eu já tinha afinidade, achava legal a ideia. Daí, eu pensei em várias coisas e tentei aplicar... essa coisa de trabalhar diversas linguagens, fazer a pessoa pensar, ainda mais que era assunto de Ecologia, alguma coisa de água, então eu criei muita expectativa, pensei em varias estratégias. Na hora eu fiquei muito insegura, durante a aula eu achei que tava sendo uma droga, que eu não tava fazendo nada daquilo, que os adultos estavam desinteressados, que eu não tava conseguindo nada...acho que foi o que ficou principalmente. Mas a vontade e a curiosidade das pessoas marcou também... tavam lá, à noite, adultos, voltando a estudar, perguntando coisas, tinham interesse ao mesmo tempo, eu acho que isso ficou forte no estágio. Primeiro, foi como eles não tão acostumados a pensar. Eu posso fazer uma pergunta até meio retórica, tipo “O que essa curva quer dizer?”, e eles não respondiam. Não sei se não estão acostumados a pensar, mas é difícil interagir, tirar coisas deles, e a sensação é a de que eles não tavam nem pensando, naquela época. Hoje eu estou refletindo de outra forma. Porque ele não falou, não significa que ele não sabe, né? Pode saber, mas não está acostumado com esse formato. Trabalhando no cursinho, dando outras aulas eu percebi isso. Tem aluno que tem um super rendimento no simulado, mas não são participativos.

Entrevistadora: Como foi a sua postura em sala de aula?

Vitória: “Acho que eu fui uma professora reflexiva, procurei refletir sobre a prática. Na sala de aula, um professor não-autoritário, eu pensei em efetivar a teoria, levar coisas para ajudar a refletir, trabalhar leituras gráficas, eu lembro que eles tiveram muita dificuldade em trabalhar. Tentei me aproximar mais de alguns alunos, ouvir mais o que eles tinham... então eu gostei bastante assim. O que eu achava ser legal, que eu acho que a gente pode fazer, eu tentei fazer, nesse sentido, de levar elementos pra fazer eles criticarem o mundo, principalmente com a temática água, lixo, que é a problemática ambiental. E principalmente familiarizar eles com outras linguagens de texto, músicas, gráficos, e eles tinham muitas dificuldades. Então busquei levar isso, e tentei me aproximar do aluno, não como... fazer a aula mais participativa, e não tradicional no sentido de eu falar, falar, falar...”

Entrevistadora: Qual momento, durante a sua formação, você acha que contribuiu mais com a construção da sua identidade, do seu ser professora?

Vitória: “Eu acho que o último estágio foi chocante. Foi na mesma escola do primeiro, mas foi bom porque no segundo eu já tinha uma proximidade maior com a escola. Foi legal porque a gente trabalhou, eu e meu grupo, junto com a professora da escola. A gente trabalhou na 6ª série, em duas salas do ETI¹², e a gente pegou o período da tarde, que envolve projeto. Então a gente concretizou bastante coisa que a gente tinha aprendido, sobre o que é projeto. E essa proximidade, a parceria com o professor, e a realidade da escola... uma das salas é tida como a pior da escola, que só dá problema... então, se desvencilhar disso, conseguir não reproduzir modelos... era uma turma muito indisciplinada... no começo, eles não tinham respeito com a gente, não nos ouviam... e como não era o formato de aula, a gente trazia outras atividades, teve encontro que a gente saiu de lá e não queria voltar mais... acho que isso foi muita aprendizagem, a gente teve que desconstruir muita coisa, era impossível de praticar... mesmo quando antes a gente tentava e era mais ou menos, no começo não era nem possível. E aí, nós conseguimos, com

¹² Escola de Tempo Integral.

orientação, ideologia, empenho, a gente conseguiu reverter aos poucos, a sala agora constrói com a gente. Nós até pretendemos continuar no quarto estágio com a turma. Isso foi muito forte, “o que é ser professor?”, no começo falei “Poxa, isso não é vida”. E mudou também um pouco isso de criticar, né. “Ah, mas o Estado, porque isso, porque aquilo.” A gente sempre põe o dedão, eu fazia muito isso. Daí, ao longo do curso eu fui vendo que faz sentido isso, faz sentido sim aquela realidade. E hoje eu dou total razão pro cara que grita, porque é a condição de trabalho dele, é desumano, stress, horas de trabalho, são horas absurdas. Naquelas condições, todos os problemas familiares do aluno emergem na sala de aula e tem que dar conta de cada caso... Então, tudo isso a gente tentou trabalhar... foi uma vivência muito chave. E também eu tô perto do final do curso e desestabilizou muita coisa, eu não sei se eu quero trabalhar com essa coisa de ser professor um dia...”

Entrevistadora: Você se sentiu professora?

Vitória: “Eu me senti, mas também em formação. Eu acho que... eu não diria 100%... é diferente, né, ser contratado, conhecer os trâmites burocráticos... tudo isso, acho que aí eu diria “Sou professor, eu abri sede, tenho pontuação, tenho atribuição de aula, fui atrás”, isso vai ser pra concretizar mesmo, 100%. Mas me vi muito na situação de professores, muitas vezes.”

Entrevistadora: O que torna alguém professor?

Vitória: “Muita coisa. Alguém torna-se professor quando ele se vê como professor, ele tem que se sentir professor. A formação, precisa ter conteúdo, é uma profissão que precisa ter conhecimento na área. E prática, né, aplicar a isso. Ser professor é isso, viver nesse papel e aplicar o conhecimento da área. Eu não acho que é um dom, é uma profissão como qualquer outra. Acho que se a gente se preparar... e querer, né? Acho que o gostar também vai influenciar. Mas eu acho que qualquer pessoa que tiver formação para, pode ser professor.”

Entrevistadora: Que professora você acha que é?

Vitória: “Eu sou uma professora em crise. E essa crise se baseia em não saber o que querer, e ela vem mais forte agora, que tá chegando perto do final, e não sei se é isso que eu quero, porque eu não me vejo tão competente quanto eu queria, é mais interno assim... mas quando eu sou professora, eu sempre me baseio na realidade do aluno, o que o aluno quer... eu procuro sempre conciliar o objetivo, a demanda... sou uma professora que não é autoritária, é compreensiva. Por exemplo, logo no primeiro estágio eu tive que dar nota pra aluno e eu avaliava mais se o aluno conseguiu fazer, ou tentou fazer, do que o quanto ele fez... muito mais qualitativo do que quantitativo. Então eu acho que eu sou aquele professor que pensa não só em ser professor com conhecimento científico, mas na formação do indivíduo. Sempre procuro aprender, nunca procuro fazer coisas sem aprender primeiro...por exemplo, com aluno que é super agressivo, o professor tem que controlar... isso é uma coisa que o professor tem que aprender mais...”

Entrevistadora: E que professora você gostaria de ser?

Vitória: “Ah, eu gostaria de ser um pouco já o que eu sou e um pouco mais, ser competente e ter habilidade pra lidar com essas situações que aparecem, com conteúdo científico, porque tem muita coisa que você vai trabalhar em sala de aula e que não tem domínio mesmo, não só da Biologia, mas outras áreas... isso eu sinto muita falta, de conteúdo...”

Entrevistadora: Como você avalia sua primeira experiência docente?

Vitória: “Eu achei ela boa... não foi a melhor, pela não proximidade da escola, a orientação e a reflexão eram feitas depois do que acontecia, e eu achei isso ruim. Eu não senti que a sala confiava na gente, por ser mais novo e eles serem adultos, assim... parece que os alunos tinham um apego muito grande com a professora titular, e isso eu não achei que foi legal. Mas foi bom o contato com os colegas, de ver o quanto eu sabia já e meus colegas não sabiam, e eu podia ajudar... algumas vezes eu falei, fiz críticas e apontamentos que depois, durante a orientação, a professora fez. Falei: “Poxa, legal que eu consegui perceber isso sozinha.” Então foi bom, mas eu tive estágios melhores.”

Entrevistadora: E quais saberes você adquiriu nessa primeira experiência e que vai levar pro resto da sua vida profissional?

Vitória: “Acho que lidar com o não ser atendido em expectativas. Então, essa diferença do grupo, por exemplo, sempre existiu nos estágios... naquela eu já percebi isso. O trabalho não é tão assim como a gente quer, tanto por parte da orientação, quanto por parte dos colegas. Então foi o que ficou, assim... Essa coisa do aluno... o aluno tem muita dificuldade em interpretar texto, e eu não sabia como fazer pra ele interpretar... isso ficou forte, de tentar destrinchar bem a estratégia da aula... “Poxa, eu não posso levar qualquer coisa, esperando respostas”... eu não queria dar a resposta, mas não sabia como fazer isso...”

Entrevista com Alfredo

Entrevistadora: Porque você escolheu ser professor?

Alfredo: “Então, pra falar a verdade, eu não escolhi. Eu prestei Licenciatura porque eu imaginei que a relação candidato/vaga ia ser menor. Eu dei uma olhada nos vestibulares que eu ia prestar...de início eu nem queria Biologia de início...eu queria Oceanografia, alguma coisa assim...daí vi que Biologia era menos concorrido e mais abrangente também, dava pra eu ir pra área que eu gostaria depois. E aí, de início, eu queria prestar Bacharelado...tinha uma certa repulsa de ser professor mesmo...”

Entrevistadora: Por que essa repulsa?

Alfredo: “Ah, então...acho que é meio generalizado, assim...muita gente tem... no vestibular é difícil, você até encontra assim... ‘Não, eu quero ser professor’, assim... mas eu acho que é porque é veiculado na mídia e os professores mesmo falam... a gente vê na escola, desde pequeno, de criança, o professor falando mal da profissão, que é mal remunerado, né... que não é fácil, tal...vários professores já me falaram isso. E daí eu também não pensava em ser... enfim, falei ‘Ah, vou prestar Biologia’... queria Bacharelado, por causa da pesquisa. Mas aí vi que a relação ia ser bem diferente, a relação candidato-vaga, e eu resolvi prestar Licenciatura mesmo...falei ‘Ah, vou prestar Licenciatura e depois eu vejo, tal’...”

Entrevistadora: Então você escolheu por conta da relação candidato-vaga?

Alfredo: “De início foi isso...não foi porque ‘Ah, eu quero ser professor’...”

Entrevistadora: E quais as expectativas que você tinha com relação à sua formação?

Alfredo: “De início, a minha expectativa era fazer Bacharelado, mas eu entrei na Licenciatura...daí eu ‘Ah, vou fazer Licenciatura, mas nada me impossibilita de fazer meu mestrado e o doutorado (no Bacharelado) porque não é a minha meta, meu foco, meu objetivo dar aula pro Ensino Fundamental e Médio, nunca foi’... então eu tenho a pretensão de fazer uma pós-graduação para seguir ou pra empresas, setor público, concurso, ou dar aula em universidade, mas não pretendo ficar em Ensino Fundamental e Médio, acho que por conta disso mesmo, a dificuldade que é, a gente vê nos estágios e conversa com os professores, e a mal remuneração, às vezes. Daí, a expectativa era essa, de não ficar só na graduação e dar aula no Ensino Fundamental e Médio, mas fazer uma pós-graduação e ir pra outras áreas.

Entrevistadora: Que disciplinas você esperava encontrar na graduação?

Alfredo: “Eu dei uma olhada assim, na grade, como era... eu já esperava essas que eu tô vendo... antes eu já pesquisava um pouco... onde eu ia prestar eu procurava ver a grade como era, pra não ter muitas surpresas depois... daí eu já vi assim, Vertebrados, Invertebrados, Zoologia, Botânica, Ecologia... também prestei Biologia muito por Ecologia... sempre gostei, desde o Ensino Médio da parte de Ecologia, achava bem interessante, interação... daí foi o que me atraiu bastante pra Biologia, a Ecologia...”

Entrevistadora: E no que o estágio contribuiu para sua formação?

Alfredo: “Ah, contribui, contribui... a gente acaba aprendendo de uma forma ou de outra, às vezes não como ser professor, mas o comportamento de aula... a gente acaba tirando algumas coisas... a questão, assim, de como se comportar, o que é mais relevante... a gente faz um roteirinho, uma

preparação pra dar em aula, depois a gente vê ‘Putz, será que é isso que eles querem?’... acho que isso foi o principal, que eu vim pensando nos últimos dois estágios assim... ‘Nossa, será que isso é que é o importante mesmo?’... porque a gente pega no livro, nos planos pedagógicos, os assuntos que devem ser abordados e tal, como... mas daí a gente pára e pensa ‘Nossa, mas talvez esse conteúdo todo não é preciso, tal’... mais assim no conteúdo, na quantidade e a forma como ele é dado também... a gente pára e pensa assim, porque se não tivesse o estágio a gente ia chegar na escola e errar todas essas coisas de início... é bem interessante o estágio por causa disso, a gente reflete sobre a quantidade de disciplinas e como é feito (*a frase está sem sentido, Alfredo estava com sono. Acreditamos que ele se referia à quantidade de assuntos a serem abordados em sala de aula e como proceder para dar conta de todos.*)”

Entrevistadora: então me conte como foi sua primeira aula.

Alfredo: “Foi lá no Ensino Médio, pra uma primeira série... não foi fácil, era uma sala bem agitada. Daí, no primeiro dia, eu dei a primeira aula do grupo. Nós quatro, os professores, e daí as meninas estavam mais inseguras, eu acho, e não queriam dar a primeira aula... ‘Ah, eu não quero, eu não quero’, daí eu ‘Tá bom, tá bom, eu dou’... e daí eu já tinha feito mais ou menos o planejamento, eu fiquei de encerrar o planejamento, encerrei assim, mostrei pra elas, três dias antes.. aí até que correu bem, não saiu muito do meu planejamento... mas a dificuldade mesmo é com disciplina de aluno, é o que foge um pouco do que eu estipulo ali... eu coloco alguns tópicos que eu pretendo abordar e daí por causa de indisciplina... daí chega no final assim... acho que quase todas as aulas que eu dei foram dobradinhas, foram duplas, uma hora e quarenta... daí a gente planeja bastante coisa e em função da indisciplina acaba não dando pra passar tudo, você tem que parar algumas vezes pra chamar atenção de um, de outro, barulho... às vezes você se vê ali no meio da sala falando pra três, quatro, e um barulhinho, o povo, todo mundo conversando... é meio desanimador... você prepara, às vezes passa cinco horas, dez horas preparando, procurando coisas interessantes, vai lá pra aula e... essa foi a minha primeira impressão, indisciplina mesmo...”

Entrevistadora: E qual foi a sua postura?

Alfredo: “Então, de início eu ficava assim, parado, ou conversando com os alunos... eu ficava parado, não queria chamar a atenção, gritar, dar bronca... eu tentava que eles parassem ‘tá bom, já deu’... mas às vezes não dava certo, eles continuavam... eu ficava parado por quase cinco minutos e o povo conversando. ‘Ah, então tá bom, deixa eles pra lá e a gente conversa entre a gente aqui e tá bom assim’, os alunos pensavam... eu não queria ser o chatão, principalmente de início, começar a dar bronca e tal, a chamar muito a atenção dos alunos... porque na experiência nossa de aluno, assim, sempre vê aqueles professores que ficam toda hora chamando muito a atenção... acho que aos poucos a coisa vai melhorando um pouco... daí eu não queria ser igual a eles... falei ‘Ah, não, eu vou com calma, vou falando pra aquela meia dúzia, tentar despertar a atenção daquele outro resto’... mas de vez em quando ‘por favor’, ‘vamos lá’, ‘vamos olhar’... e uma hora ou outra ‘Ei, já pedi galera, vamos lá’, você acaba se exaltando mais... mas a minha idéia inicial não era dar muita bronca. Mas o primeiro estágio foi o que eu chamei mais atenção... ‘Ei, e aí? Já chamei atenção 10 vezes, vamos lá! Só falta isso... interessante isso...’, tentava falar ‘Olha, é interessante isso’, mas acabava não adiantando muito... às vezes adiantava mais quando eu falava ‘Olha,

isso vai cair na avaliação da semana que vem, hein? Isso é importante!’... daí o pessoal se ligava na questão da avaliação, não tava se importando muito com o conteúdo.”

Entrevistadora: Durante a sua formação, que momentos você acha que contribuíram mais na construção do seu “ser professor”?

Alfredo: “Acho que o último semestre agora, o estágio que eu fiz, que eu refleti bastante o papel do professor, pra quê aquilo, e tal... porque antes a gente tinha os conteúdos, sabia os conteúdos, pegava o livro e ‘Ah, isso eu sei, teoricamente, já tive isso no Ensino Médio, no cursinho, na graduação...’ Mas daí, no último semestre eu pensei mais sobre o conteúdo... ‘Então vai, como a gente vai dar? Que é o nosso papel, a nossa função aqui, é só passar o conteúdo? Não! Fazer eles refletirem sobre isso’... e também a questão do CTSA, também pra levar um pouco o conteúdo... a nossa função no CTS, depois eu fui ver e não era bem assim... mas a nossa concepção no início do semestre passado era mais a de levar o conteúdo que a gente tava aprendendo pro lado social... eu particularmente levava mais pro lado social, pro ‘S’ do CTS. Falava um pouco sobre Ciência e Tecnologia, mas tentava relacionar o conteúdo a aplicações na sociedade, porque você tava aprendendo aquilo... e daí acho que fez refletir mais um pouco... ‘Ah, o corpo humano...mas por que é importante você aprender isso?’... a questão da disciplina também, eu refleti um pouco. Às vezes eu queria silêncio absoluto na sala de aula, me importava com meia dúzia conversando, de 30, mas depois via nas nossas aulas da graduação isso mesmo ocorrendo... putz, como eu queria cobrar uma atitude de adulto deles, toda hora chamando a atenção e querer silêncio total deles sendo que nós mesmos, que prestamos vestibular pra biólogo ali, somos bem mas velhos, e não ficávamos em silêncio absoluto ali... tinha barulho também nas nossas aulas, e eu ‘putz, como é que eu vou cobrar isso deles?’... eu refleti bastante sobre isso no semestre passado... acho que acrescentou bastante... também já tinham ocorrido outras experiências... um ano de estágio... acho que a cada estágio acrescenta mais, aprende mais... a gente vai pensando bem assim, tanto nas suas atitudes e refletindo sobre elas... é no estágio que a gente vê mesmo como é ser professor”.

Entrevistadora: E você se sentiu professor?

Alfredo: “Ah, desde o começo... eu me senti ‘o’ professor! Na sala né, a gente não se trata como estagiário... no nosso grupo mesmo a gente fala ‘Amanhã o professor Felipe vai dar aula pra vocês’, e eu vou dando uma introduzida... nós, alunos-estagiários já temos esse pensamento quando a gente conversa, que é pra assumir como professor mesmo”.

Entrevistadora: E o que te torna professor?

Alfredo: Essa é difícil... o que me torna? Eu acho que é a formação das disciplinas, de textos sobre Didática, Prática de Ensino, Metodologia de Ensino... mais isso assim, que me caracteriza como um professor e não como um biólogo cientista assim sabe... e a intenção sabe, o pensamento já, desde o início, ‘Não, tô fazendo o curso de Licenciatura, vou fazer estágio, sou professor de Biologia’... acho que mais as disciplinas mesmo... não só as disciplinas, não adianta, às vezes tem disciplinas que você sabe que no final você não aprende nada, e tal... então, junta as disciplinas que você tem, Didática, as pedagógicas, de formação de professor e já sabendo que eu vou fazer estágio, e tal...”

Entrevistadora: E que professor você acha que é?

Alfredo: “Eu acho que eu sou um professor daquele um pouco preocupado com o aluno, com a educação... não sei se é porque eu tô no começo, eu acredito que não, assim sabe? Acho que eu nunca seria daqueles professores tipo, ‘Vamos lá, a gente enrola aqui 40 minutos, passa rápido, eu ganho o meu, vocês ganham o seu, que é conversar, e tal’... acho que eu sou um professor preocupado com a educação deles, tal... com a Educação do Brasil, em geral... acho que é porque eu sempre tive essa concepção desde pequeno, de ouvir, de ler, que a educação é fundamental...eu tive alguns professores que durante as aulas falavam sobre isso, e daí eu vim pensando que a partir da educação, pode-se tudo. E daí eu penso nisso também quando eu vou planejar as aulas, e daí eu tento relacionar, agora mais ainda... nós vimos um pouco de CTS no último semestre com a Denise e a professora Graziela... e daí eu acho que eu sou esse professor mais assim, que tenta refletir sobre o conteúdo, sobre a ação, pra quê isso, tal... tentar levar pros alunos não só o conteúdo mesmo, mas alguma coisa aplicada na sociedade, por que é importante...”

Entrevistadora: E que professor você gostaria de ser?

Alfredo: “Eu gostaria de ser um professor um pouco mais paciente, que eu não sou muito paciente, acho que é fundamental, a paciência, e eu não sou tanto... também não sou estourado assim, talvez um pouco a gente pega ao longo da experiência, mas eu acho que tem pessoas que já são mais pacientes que as outras, mesmo sem ter experiência, por causa da personalidade da pessoa... e eu já até fiquei um pouco mais assim... eu gostaria de ser um pouco mais paciente, mas acho que o fundamental eu sou, assim, que é esse professor preocupado com a educação dos alunos mesmo, sabe... não assim deixar que eles aprendam... um professor reflexivo, sabe? Que pensa sobre a ação, o conteúdo e a ação do professor e a ação dos alunos... é esse professor que eu tento ser, que a todo momento se questiona, pensa sobre a sua ação, sobre aquilo que ele está passando, a forma, a reação dos alunos e problematizar isso, criticar, ‘pra quê estamos vendo aquilo... é esse professor que eu gostaria de ser.’”

Entrevistadora: E como foi a sua primeira experiência docente?

Alfredo: “Foi bem interessante... mais ou menos o que estava planejado, mais ou menos o que eu imaginava que ia ser... talvez, um pouco, o que saiu do controle foi a questão da indisciplina, que eu não imaginava que ia ser daquela forma, um pouco mais turbulenta, a sala era bem lotada... mas a minha experiência como professor não fugiu do que eu imaginava que ia ser...”

Entrevistadora: E o que você imaginava que ia ser?

Alfredo: “Uma pessoa ali na frente, discutindo... eu já imaginava, pelas aulas da graduação e pelos professores, que não ia ser muito discursivo, um monólogo, que eu falaria só, ia expor conteúdos pros alunos... eu imaginava que ia ser uma coisa participativa, totalmente pros alunos... eu sempre planejo assim, fazer perguntas pra depois expor o conteúdo, porque ajuda também depois pra eles pensarem sobre aquilo... eu já imaginava ser um professor assim, né... problematizar, perguntar, questionar pra eles, e ir colocando junto o conteúdo e não só ir passando informação...”

Entrevistadora: E você aprendeu a ser assim onde?

Alfredo: “Aqui... porque até então, a grande maioria das minhas aulas que eu tive mesmo era só, como eu diria... só expositiva... o professor vai lá, expõe todo conteúdo...’Ah, hoje eu vou apresentar sobre tal coisa, isso é isso, aquilo é aquilo, e ponto final.’, não questiona tanto. Poucos professores que eu tive até entrar aqui perguntavam ‘O que você acha disso? Vamos parar e pensar.’. e aqui eu tive alguns professores que acrescentaram bastante, que sempre inspiram a gente, professores que a gente mais se identifica, e que eu gostava da didática da aula dele, e me ajudou bastante. Então, eu já imaginava desde o início, ‘eu quero ser assim, acho que é mais legal, mais fácil pra todo mundo’, pros professores e pros alunos, ir construindo o conhecimento ao longo da aula, ao longo de várias aulas, não colocar por tópicos, só passando o conteúdo... eu já imaginava ser um professor desses, e acho que eu sou. Eu procuro, no meu planejamento de aula, já ir colocando essas questões, como um professor expositivo-participativo, procurando o pensamento crítico dos alunos... tentando, né?”

Entrevistadora: E quais os saberes que você construiu nessa primeira experiência e que você vai levar pra toda a sua vida profissional?

Alfredo: “Não sei, acho que os saberes que a gente leva mais assim é a experiência mesmo... de professores, acho que é uma coisa que a gente carrega por muito tempo, assim, de se espelhar em alguns professores que a gente achou que foi bem interessante a abordagem dele, a didática... às vezes lendo um livro, a forma como lecionar, a gente fala ‘Nossa, bem parecido com um ou outro professor, assim’... infelizmente é a minoria... e daí, acho que é isso, o que a gente carrega então é mais a experiência e a imagem de alguns professores, ‘Nossa eu gostava da aula dele, de como ele abordava tal coisa, é bem interessante, bem legal’... acho que isso a gente vai carregando e, aos poucos, vai adquirindo novas experiências... eu acho que eu vou mudar muito... são dois anos de estágio, eu fiz um e meio, e eu acho que tenho que aprender muitas coisas ainda, não sei assim... acho que só o tempo irá dizer... experiências, tenho que aprender vários macetes. Eu já evolui um pouco, eu acho assim, aprendi desde o primeiro estágio até o último...”

Entrevistadora: Você consegue me dar um exemplo de algo que aconteceu durante o estágio e que te marcou profundamente?

Alfredo: “Não, acho que não teve nada muito pontual... de tanto eu pensar e planejar, não teve nada que saísse muito do planejado...”

Entrevista com Leila

Entrevistadora: Porque você escolheu ser professora?

Leila: “Então, ser professora eu escolhi depois que eu já estava no curso. Porque antes eu não sabia muito bem da diferença entre bacharelado e licenciatura, eu queria fazer Biologia, na verdade, mas ser professora, eu não tinha certeza ainda. Mas, caso eu fosse, eu gostava muito dos meus professores do cursinho, então eu me espelhei um pouco neles. Depois que eu escolhi licenciatura eu pensei que, se eu fosse ser professora, mas ainda havia a possibilidade de eu não ser professora...então eu me espelhava um pouco nos professores do cursinho.”

Entrevistadora: E o que você esperava da sua formação?

Leila: “No começo, as minhas expectativas foram muito na formação do biólogo. Mas aí, conforme o decorrer do curso, eu esperava aprender bastante Didática, bastante, como elaborar as aulas, aquela coisa mais certinha...mas depois eu comecei a refletir mais amplo, sobre como você pode ter um ensino mais crítico, aí eu levei mais por esse lado da formação...mas o curso não possibilita muito isso, então eu fui procurando em outros espaços, leituras, sobre uma formação mais crítica do professor.”

Entrevistadora: Me fala um pouco mais sobre essa busca de novos espaços, de conhecimento...

Leila: “Então, foram leituras de textos, mas foi mais sozinha mesmo, porque não tem assim...o nosso curso é de Biologia mesmo, então a gente fica um pouco de fora da área da Educação. Então, foi mais sozinha mesmo...”

Entrevistadora: Falando um pouco do estágio, como você acha que ele contribuiu pra sua formação enquanto professora?

Leila: “Tipo, a gente vê realmente qual é o problema todo, porque a gente foi pra escola pública. Então, a gente percebeu lá quais são as...porque aqui a gente fica só no plano das idéias e não sabe da prática realmente. Apesar de eu não achar que você estando naquele espaço você vive realmente o professor. Você é bem um estagiário mesmo, você pega algumas aulas, os alunos não te tratam como professor, então é diferente. Eu acho que o estágio contribuiu mais pra gente ter noção da realidade, da dificuldade, da quantidade de alunos, e ver que os nossos planos são utópicos, muitas vezes, mas contribuiu, também, pra ter algum tipo de esperança...porque muitas vezes a gente pinta uma coisa bem diferente do que...pinta pior do que vai ser, né?”

Entrevistadora: Você se sentiu professora?

Leila: “Não. Assim, é legal quando o aluno te chama de professora, e tal, você acha que é professora. Mas, na verdade, eu não acho que esse espaço do estágio te proporciona essa sensação assim de professora mesmo. Porque você tá lá com mais pessoas, sempre tem alguém olhando sua aula, sempre tem um aluno, ou até mesmo, um professor, em outros casos, olhando a aula, você tem algumas aulas só...então, você não tem todo o ritual do professor de verdade...”

Entrevistadora: E como foi sua primeira aula?

Leila: “Foi meio frustrante, porque eu pensando nessas idéias de formar uma pessoa mais...na verdade, eu sempre pensei muito na educação como formação do cidadão. Aí agora que eu tô refletindo um pouco sobre a importância do conteúdo científico mesmo. Mas eu sempre pensei na parte da formação do cidadão. Acho que, um pouco, por influência da professora de Didática, que ela visava muito essa parte. Aí eu fui querer fazer uma coisa diferente, pegando outros aspectos além...porque eu tava dando aula de Citologia, então eu queria trabalhar com...fiz uma dinâmica, que eles tinham que conversar, interpretar o texto...eu queria mais trabalhar a interpretação do texto e a interação entre eles do que o conteúdo em si. Só que não deu pra trabalhar direito porque eles não conseguiram interpretar o texto, foi difícil, assim...a interação deles foi uma bagunça total, então foi meio frustrante. Até porque, o meu grupo também não tinha o mesmo pensamento que eu, muitas vezes. Eles estavam mais preocupados com a formação, com transmitir o conteúdo científico, e eu tava com a idéia do porquê transmitir o conteúdo científico, pra quê isso é importante, porquê tinha que ser aquele conteúdo...eu tinha essas questões e o meu grupo não tinha. Aí, eu achei que foi meio frustrante, porque eu queria propor alguma coisa diferente daquelas, mas eu não consegui fazer também o que eu queria. O que eu achava que era importante, quando eu ia colocar, não consegui.”

Entrevistadora: E você quer ser professora agora?

Leila: “Eu descobri que eu posso fazer mudanças como professora, mudanças na sociedade...eu descobri no curso um jeito de mudar a sociedade. Mas, o meu plano de hoje não é ser professora, meu plano é outro. Também, o que me pesa muito é financeiro, a quantidade que você vai ter que trabalhar...Pra me satisfazer com esse lance de ser professora e de mudar, teria que ser em escola pública, eu penso. E na escola pública o salário...então, hoje eu não sei se eu quero ser professora.”

Entrevistadora: Como foi a sua postura em sala de aula?

Leila: “Eu acho que eu não tava ainda me sentindo numa posição de professora, então eu não diferenciei a minha posição da deles, eu acho. Então, eu tava querendo ser amiga deles...não que eu não vá querer ser, mas eu acho que algum distanciamento assim ‘Você é professor, você é aluno’ tem que ter. Eu não tive muito esse distanciamento, então eu não sei se é porque eu não tava me sentindo professora, não sei..”

Entrevistadora: Qual momento, durante a sua formação, você acha que contribuiu mais com a construção da sua identidade, do seu ser professora?

Leila: “Então, eu acho que foi depois da leitura de um livro que chama ‘Filosofia da Educação’ que eu comecei a refletir sobre o porquê da Educação, qual é o fim esperado pra educação do jeito que ela tá hoje...então, eu não sei se eu aqui peguei coisas pra me formar professora, aquela professora que vai tá em sala, mas pra trabalhar com educação...eu não sei se eu vou sair daqui uma professora, mas uma pessoa que pensa a educação. Assim, o momento que me fez pensar a educação foi o momento da leitura, que eu pensei os fins e pensei pra quê, porque, se eu vou trabalhar como professora como eu posso mudar, o que tá errado hoje...foi o momento da leitura desse livro que me fez refletir e repensar a

educação de um modo geral, e me formar essa professora crítica que, se eu for professora, eu pretendo ser, essa professora crítica...”

Entrevistadora: O que torna alguém professor?

Leila: “Não sei, tem diversos tipos de professores né...então, eu acho que o que pode tornar uma pessoa a ser professora hoje é ela ter o conhecimento científico, ou ter uma desenvoltura boa em público, são muitas coisas. Mas, eu acho, que a função do professor é ser crítico diante da sociedade como ela tá e a possibilidade de mudar essa sociedade.”

Entrevistadora: Que professora você acha que é?

Leila: “É difícil, porque eu não me acho professora...uma professora que faz seus alunos refletirem sobre a globalidade dos problemas. Sempre dessa forma...se tem um assunto que eu tenho que trabalhar eu penso na globalidade deles...então, uma professora que estimula a reflexão.”

Entrevistadora: E que professora você gostaria de ser?

Leila: “Uma professora que saiba estimular melhor essa reflexão. Até trabalhar melhor com a Didática...mas o foco principal seria essa preocupação com a reflexão...controlar melhor a sala no sentido de organizar os alunos, como os alunos podem aprender melhor, planejamento de aulas, e tal...”

Entrevistadora: Como você avalia sua primeira experiência docente?

Leila: “Eu acho que ela foi enriquecedora no ponto, por exemplo, do trabalho em grupo. Eu percebi ali que deu pra gente sentir a escola...então você vai ter ali dificuldade com a coordenação, dificuldade com...você não vai conseguir colocar...eu tive essa dificuldade com o meu grupo, de colocar as minhas idéias em prática. Então, sempre vão ter os professores que vão ter outras propostas de trabalho interdisciplinar, e os professores não aceitem. Então, eu achei positivo pra eu ver que, nem sempre, o plano vai sair do jeito que eu quero, que eu vou ter que ter jogo de cintura pra saber ir levando essas modificações, e replanejando...eu achei importante...”

Entrevistadora: E quais saberes você adquiriu nessa primeira experiência e que vai levar pro resto da sua vida profissional?

Leila: “Acho que foi isso, assim, como trabalhar em grupo diferente, foi o principal desse primeiro trabalho...trabalhar em grupos de pessoas muito diferentes...”