

A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES POR LICENCIANDOS E SUA INFLUÊNCIA NA IDENTIFICAÇÃO INICIAL COM A PROFISSÃO

Mariana dos Santos

Universidade Federal de São Carlos / Departamento de Metodologia de Ensino
profmarianasantos@gmail.com

Denise de Freitas¹

Universidade Federal de São Carlos / Departamento de Metodologia de Ensino
dfreitas@ufscar.br

Resumo

O objetivo deste trabalho foi identificar e interpretar os saberes sobre a docência construídos durante o estágio e se estes saberes levaram os licenciandos do curso de Ciências Biológicas a uma identificação com a profissão docente. Selecionamos três licenciandos do quinto semestre do curso e, analisando e interpretando o conteúdo de suas Histórias de Vida e entrevistas, buscamos compreender os motivos que levaram cada um deles a escolher e se identificar (ou não) com a profissão docente. Tomamos como referenciais de análise os conhecimentos sobre saberes docentes para entender os aspectos relacionados à construção cognitiva e intelectual da profissão e os conhecimentos sobre psicanálise e educação para compreender os aspectos mais subjetivos do processo. Os resultados desta pesquisa mostram que os licenciandos não constroem uma identificação mais permanente com a carreira docente neste momento, mas eles estabelecem algumas marcas em sua atuação, que vão perdurar por toda a sua vida profissional.

Palavras-chave: Saberes docentes; Formação inicial; Identificação profissional.

¹ Com apoio parcial do CNPq.



Abstract

The objective of this study was to identify and interpret knowledge about teaching built during the period of training and if this knowledge led the undergraduates of Biological Sciences course to an identification with the teaching profession. We selected three teachers to the fifth semester of the graduation, and analyzing and interpreting the contents of your Life Stories and interviews, we understand the reasons why each of them to choose and to identify (or not) with the teaching profession. We take as benchmarks for analysis knowledge about teaching knowledge to understand the aspects related to cognitive and intellectual construction of the profession and knowledge of psychoanalysis and education to understand the more subjective aspects of the process. These results show that students do not build a more permanent identification with the teaching profession at the moment, but they set some marks on his performance, which will continue throughout your professional life.

Keywords: Teaching knowledges; Initial formation; Professional identity.

Introdução

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 1930, quando foram criadas pelo governo brasileiro 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. Com a LDB² 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)³, 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*⁴ 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*.

Segundo Freitas (1998, p. 196):

“O estágio é um dos momentos mais importantes para que os alunos comecem a

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.

³ Parecer de 31/08/2001.

⁴ Cada Instituição de Ensino Superior possui uma terminologia diferente para esta disciplina. No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas onde realizamos esta pesquisa, antes da reformulação instituída pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena), 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.



assumir a posição de professores. Entretanto, esta tarefa pode ser vista por eles simplesmente como uma exigência curricular, 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.”

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 ensinar 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.* (2002, p. 12):

“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”.

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.

Foi nessa direção que conduzimos uma pesquisa (Santos, 2009), buscando identificar os saberes que os licenciandos 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 nossa discussão em algumas questões: De que maneira a experiência do estágio se constitui como saberes que levam à identificação, ou não, com a profissão docente? Que importância os alunos atribuem ao conhecimento acadêmico adquirido até o momento do estágio? Quais sínteses – pessoais e teóricas – foram feitas pelos alunos sobre as primeiras experiências na prática docente? Como se dá a construção (ou não) da identificação com os saberes docentes pelos licenciandos?

Neste trabalho apresentamos os dados de três licenciandas/estagiárias em que procuramos identificar quais saberes acadêmicos e de disciplinas emergem quando elas estão na posição de professores, em sala de aula. Buscaremos interpretar os conhecimentos sobre a docência e os aspectos subjetivos trazidos nas sínteses, teóricas e práticas, feitas por elas ao final do estágio. Um último ponto a ser analisado é a identificação – ou não – do futuro professor com os saberes e as práticas docentes e, portanto, com a profissão.

Fundamentos Teóricos da Pesquisa

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 da escola básica e também na graduação. Porém, para interpretarmos melhor como ocorrem essas construções, achamos pertinente e necessário também utilizarmos alguns referenciais da psicanálise.



Saberes docentes

Em meados dos anos 1980, 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 1980. Para este trabalho, optamos por focalizar os trabalhos de Tardif, que atribui ao “saber” um sentido mais amplo. 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, p.15) 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 e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade.”

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 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.

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. 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 se dá através da prática reflexiva do professor.

Segundo Mendes (2002, p. 2), a:

“Psicanálise desconfia da verdade, da fala manifesta e adiciona as experiências do passado para explicar fenômenos atuais, não aceitando as evidências dos significados”.

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 ficavam após a interpretação textual das Histórias e das entrevistas de cada um. 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 algumas dimensões 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 de alguns elementos presentes no referencial psicanalítico, como a questão do “Intermediário” (Kaës, 2003), as “Dívidas Simbólicas” (Lacan, 1995), o “Imaginário” (Lacan, 1985), o “Discurso do Mestre” (Villani & Barolli, 2006) e o “Sujeito Suposto Saber” (Barolli, Valadares & Villani, 2007).

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



Procedimentos Metodológicos

O contexto da pesquisa

Os dados foram coletados em duas disciplinas oferecidas no 5º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos⁵: 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 disciplinas 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. Desses 26 alunos, foram selecionados dados de três licenciandas que apresentaram bom rendimento em sala de aula e cuja produção escrita é de boa qualidade.

Instrumentos de coleta de dados

O principal instrumento de coleta de dados foram as *Histórias de Vida* dos licenciandos. Elas foram solicitadas pela professora responsável pelo segundo semestre de Estágio Supervisionado, como um dos elementos para o fechamento do semestre.

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. Realizamos, também, *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 assunto das entrevistas foi a escolha da docência e os saberes construídos no decorrer do estágio.

⁵ Estado de São Paulo, Brasil.



Procedimentos de análise dos dados

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); 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); e o *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.

Para organizarmos as entrevistas, transcrevemos as gravações, 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. Após a transcrição, realizamos diversas leituras, assinalando, a cada leitura, os episódios significantes, ou seja, o que mais chama a atenção na fala dos sujeitos.

Apresentação e Discussão dos Resultados

FABIANA – a tríade Escola x Família x 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” é aquele que faz a mediação, “a ponte entre duas ordens de realidade que possuem lógica própria” (Kaës, 2003, p. 11).

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).

Ela ganhou destaque no Ensino Médio pelo seu bom rendimento, 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”.

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. Esta primeira impressão deixou Fabiana um tanto quanto apreensiva. Mas a apreensão deu lugar à satisfação, quando ela entrou na sala de aula. A relação de Fabiana com a docência é 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. Fabiana se viu, então, 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.

Em alguns trechos de sua História e de sua entrevista, Fabiana 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. Podemos perceber, portanto, que ela entendeu o sentido do “saber situado”, àquele que só tem sentido em uma determinada situação de trabalho (Tardif, 2000).

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. 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.

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.

ÂNGELA – Espelho, espelho meu...

Ângela nos conta, principalmente, episódios relacionados à sua vida acadêmica e profissional. Ela omite informações referentes à sua infância, o que, 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. E 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. Como 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.

Ângela preocupa-se muito em *como* transmitir o conteúdo, e relata ter saído de sua primeira 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 (que foi 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. 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.

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, 1998) 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.

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.

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.

*VITÓRIA – 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.

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 cursinho⁶ 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. Mas ela se cobrava o tempo todo, dificilmente aceitava seus erros e também tinha dificuldades em aceitar certas atitudes de seus colegas de grupo.

O estágio foi um período marcante para Vitória, pois perceber que a realidade era

⁶ “Cursinho” é como se denomina popularmente no Brasil os cursos preparatórios para os vestibulares, que permitem o ingresso dos estudantes na universidade.



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 ETI⁷. 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.

Muitos conceitos que ela possuía foram sendo desconstruídos durante a prática docente. Essa desconstrução 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.

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.

Algumas Considerações

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.

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

⁷ Escola de Tempo Integral.



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. 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. Estes questionamentos sobre a prática serão recorrentes durante toda a vida profissional, já que o cotidiano do professor não é uma constante. Eles 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.

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.

Referências Bibliográficas

- Almeida, P. C. A., & Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 281-295.
- Barolli, E., Valadares, J. M., & Villani, A. (2007). Explicitando uma metodologia de pesquisa: a experiência de uma professora de Física revisitada. *Ciência & Educação*, 13(2), 253-271.
- Ferreira, D. B. (2008). *Docência: elementos de sustentação*. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP.
- Freitas, D. (1998). *Mudança Conceitual em sala de aula: uma experiência com formação inicial de professores*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP.
- Goulart, S. M. (2002). A prática de ensino na formação de professores: uma questão (des)conhecida. *Revista da Universidade Rural*, 24(1-2), 77-87.
- Kaës, R. (2003). *O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Krasilchik, M. (1983). *Prática de Ensino de Biologia*. São Paulo: Harper & Row do Brasil.
- Lacan, J. (1985). *O Seminário, Livro XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lacan, J. (1998). O estádio do espelho como formador da função do eu. In J. Lacan



- (Org.). *Escritos* (pp. 96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Martins, J. B. (2009). Contribuições da Psicanálise para a formação de professores. *Revista Iberoamericana de educación*, 48(5), 1-14.
- Mendes, A. M. B. (2002). Algumas contribuições teóricas do referencial psicanalítico para as pesquisas sobre organizações. *Estudos de Psicologia*. 1(7), 89-96.
- Mizukami, M. G. N. et al. (2002) *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar.
- Nóvoa, A. (1992). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Queiroz, M. I. (1988). Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In Von Simson (Org.), *Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil* (pp. 14-43). São Paulo: Vértice.
- Santos, M. (2009). *Os saberes docentes de licenciandos e a busca da identidade profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- Souza, E. C. (2006) *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Tardif, M. (2007) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. 1(13), 5-24.
- Villani, A., & Barolli, E. (2006). Os discursos do professor e o ensino de Ciências. *Pro-Posições*, 17(1), 155-175.