

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Mestrado Profissional



Dissertação

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA E O EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA NA ESCOLA: QUE DISCURSOS ESTÃO EM JOGO?**

Verônica Caldeira Leite Christino

Pelotas, 2013.

VERÔNICA CALDEIRA LEITE CHRISTINO

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA E O EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA NA ESCOLA: QUE DISCURSOS ESTÃO EM JOGO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maira Ferreira

Pelotas, 2013

Catálogo na Publicação:
Maria Fernanda Monte Borges
Bibliotecária - CRB-10/1011

C555f Christino, Verônica Caldeira Leite
A formação inicial de professores de Química e o exercício da
docência na escola : que discursos estão em jogo? / Verônica Caldeira
Leite Christino ; orientadora Maira Ferreira. – Pelotas, 2013.
116 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em
Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade
Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

1. Educação 2. Química 3. Professores, Formação de 4. Professores
ingressantes e estagiários 5. Discurso I. Ferreira, Maira, orient. II. Título.

CDD 370

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maira Ferreira (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Galiazzi

Prof^a. Dr^a. Maria Manuela Alves Garcia

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer à professora Maira Ferreira, minha orientadora e hoje, amiga, pela presença e orientação constantes, pelas inúmeras horas dedicadas às leituras e releituras de meu trabalho, pela confiança na minha capacidade e pelo incentivo ao meu potencial de pesquisadora;

Agradeço também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, pelos ensinamentos partilhados e pela disponibilidade permanentes;

Às professoras Maria do Carmo Galiazzi, Maria Manuela Alves Garcia e Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez, agradeço imensamente por aceitarem ser pareceristas deste trabalho, pela leitura atenta e pela qualificação de meu projeto, que resultou nesta dissertação;

Aos colegas, pela parceria, amizade e convivência fraterna, em especial à Adriani, Ana Maria e Maranlaini, hoje grandes amigas;

Às colegas do grupo de estudos, pela contribuição na construção deste trabalho, nos momentos de orientação coletiva;

À minha irmã-amiga-conselheira Vanessa, que, além de tudo isso, foi uma encorajadora constante da minha capacidade de escrita e argumentação;

Ao meu esposo e companheiro Sérgio, pela paciência em meus momentos de tensão, pelo incentivo constante e, principalmente, pelo amor dedicado e bom-humor, que sempre me ajudam a deixar tudo mais leve e feliz na minha vida.

Por fim, agradeço aos meus colegas do Colégio Municipal Pelotense, pelo carinho e compreensão das dificuldades que surgiam para conciliar a escrita de minha dissertação com as rotinas de trabalho da escola.

A todos aqui citados e a tantos outros que colaboraram, seja diretamente para a escrita deste trabalho, seja indiretamente, na constituição da pessoa que hoje sou, meu carinho e meu obrigada mais sincero.

“E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente.
Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.”

(Caminhos do Coração, Gonzaguinha)

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e refletir.

(Michel Foucault)

RESUMO

Este estudo refere-se à análise de discursos que circulam na universidade e na escola sobre a docência e a profissão docente e, a partir dessa análise, discute o papel da escola e da universidade no acompanhamento a estagiários e a professores ingressantes na Educação Básica. Foram sujeitos da pesquisa alunos concluintes no período 2011/2, professoras de Química ingressantes no Colégio Municipal Pelotense e estagiárias no período de 2011/2 a 2012/1, todos estudantes ou egressos do Curso de Licenciatura Química da UFPel. A pesquisa foi realizada com uma metodologia que atende pressupostos da análise de discurso, segundo a teorização de Michel Foucault (2012), que considera o discurso como prática que produz os objetos sobre os quais fala. Foram tomados como *corpus* de análise as entrevistas, os questionários e os registros de respostas a uma situação hipotética criada para que os entrevistados manifestassem sua opinião sobre o curso de licenciatura e sobre o ser professor. A análise dos dados mostrou a recorrência de um enunciado que perpassou diferentes discursos, na universidade e na escola, de que *ser professor da Educação Básica é algo menor*, sendo possível ver, ao longo do estudo, seus efeitos para a constituição da identidade profissional docente. A partir dos resultados da análise, percebe-se que há um estranhamento da escola pelos sujeitos que iniciam a docência, seja como estagiário, seja como professor ingressante. Propor ações para o acompanhamento aos professores ingressantes e aos estagiários pode ser uma iniciativa para que o ambiente da escola se torne mais acolhedor, diminuindo a distância que os sujeitos da pesquisa dizem haver entre universidade e escola, levando-nos a pensar que, embora importantes, apenas as ações de formação continuada parecem não estar sendo suficientes, sendo necessário a escola também se ver como agência formadora de professores, desde o período de sua formação inicial.

Palavras-chave: Formação de professores de Química, Discurso, Professores ingressantes e estagiários

ABSTRACT

This research deals with the discourses surrounding teaching and the teaching profession at the university and at school in order to analyze how the trainees and beginning teachers of chemistry deal with different concerns that "being a teacher" brings and what effects these different discourses would have on the practice of teaching as well as think about monitoring the practices of trainees of Chemistry at the school where I work. Research subjects were students graduating in the period 2011/2, beginner teachers of Chemistry and trainees in the Colégio Municipal Pelotense in the period 2011/2 to 2012/1, all students or graduates of the Degree Course in Chemistry UFPel. The survey was conducted with a methodology that meets assumptions of discourse analysis, based on the theory of Michel Foucault (2012), considering speech as a practice that produces the objects about which it speaks. Interviews, questionnaires and records of responses to a hypothetical situation created for the interviewees to manifest their opinion about the undergraduate program and being a teacher were taken as analysis *corpus*. Data analysis showed the recurrence of an utterance that permeates different discourses, in the university and in the school, in which *being an elementary school teacher is something diminished*, and it is possible to see, throughout the study, its effects on the formation of professional identity . From the results of the analysis, it is clear that there is an estrangement of the school by subjects who begin teaching, either as a trainee or as a beginner teacher. I see the proposition of thinking actions for monitoring beginner teachers and especially trainees as a way to draw attention to the role of the university and the school as teacher training agencies, from the initial formation, which may contribute to soften estrangements between university and school, pointed by the subjects of this research.

Key-Words: Chemistry teacher training, Discourse, Beginner teachers and trainees

SUMÁRIO

1 ORIGEM DO ESTUDO	8
1.1 Uma professora pensando a sua formação inicial	10
2 DISCURSO: UM REFERENCIAL COMO PERSPECTIVA	15
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRICO, TEORIZAÇÕES E CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR	24
3.1 Um Breve Histórico da Formação de Professores no Brasil	24
3.2 Teorizações, vertentes e tendências	30
3.3 A formação de professores em um curso de Licenciatura em Química.....	37
4 UM PANORAMA SOBRE A ESCOLA	44
4.1 A escola como espaço da reflexão?	44
4.2 A escola como espaço que conclama mudança?	45
4.3 A escola como espaço de problematização de práticas sociais?	49
5 CAMINHOS DA PESQUISA	56
5.1 Delimitando os sujeitos e criando os instrumentos de pesquisa.....	56
5.2 Olhando ou criando dados de pesquisa?.....	60
6 A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A DOCÊNCIA NA ESCOLA: DISCURSOS/PRÁTICAS CONSTITUINDO UM ENUNCIADO	63
6.1 Formação e prática docente em Química em meio aos discursos científico e pedagógico	65
6.2 “A universidade é poesia, a escola é vida real”: seria essa uma marca do distanciamento entre universidade e escola?	73
7 É CHEGADO O MOMENTO DE EXERCER A DOCÊNCIA EM QUÍMICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, E AGORA?	84
7.1 Acompanhamento a professores ingressantes: a universidade como agência formadora de professores em serviço	86
7.2 Acompanhamento a estagiários: a escola como agência formadora de futuros professores.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	107

1 ORIGEM DO ESTUDO

Desde meus estudos de graduação, passando pelo período de estágio nas escolas da Educação Básica, depois no curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática e, atualmente, em minha prática docente, um assunto sempre perpassa, de alguma maneira, todos estes contextos: a questão do distanciamento entre o que se aprende durante o curso de formação de professores e o que efetivamente se põe em prática na sala de aula.

Desde minhas observações, questionamentos e vivências na escola pública, percebo haver certo consenso entre os professores da Educação Básica de que, do aprendido durante os cursos de formação de professores, pouco, ou muito pouco, se consegue pôr em prática quando se chega à escola. Consenso ou não, o fato é que é comum ouvir, tanto dos professores já atuantes nas escolas quanto dos futuros professores no momento do estágio, que o discurso da universidade está totalmente fora da realidade do dia a dia da escola. Mais do que isso, que este discurso não consegue dar conta dos problemas ocorridos diariamente nas escolas, que não leva em conta peculiaridades de cada comunidade escolar, nem a sobrecarga de trabalho à qual os professores têm de submeter-se para ter uma vida minimamente digna.

No caso do ensino de Química, tomando por base a minha vivência, posso dizer que a universidade enfatiza a importância de trabalhar os conceitos de maneira interdisciplinar, de contextualizar os conteúdos para a vida dos alunos, de utilizar experimentos de modo que os alunos não só vejam com seus próprios olhos o que acontece nos fenômenos químicos, mas usem a experimentação para aprender conceitos químicos, além de outras tantas orientações. Mas, quando chegam à escola, os professores não conseguem pôr em prática este discurso e acabam por frustrarem-se, assumindo, logo em seguida, uma posição de acomodação. Sobre isso, permito-me trazer uma cena típica do cotidiano escolar, ilustrando um pouco os questionamentos e angústias a que muitos professores de Química são submetidos.

Ao chegar à escola, o professor de Química se depara com algumas dificuldades, tais como: na escola não há laboratório, como fazer experimentos? Que tal usar materiais alternativos? Mas de onde? O professor tem de comprá-los? Para isso, precisa dinheiro... Para ter dinheiro, precisa trabalhar mais, daí não sobra tempo para planejar as aulas com experimentos alternativos. Se a escola tem laboratório, não tem quem o ajude a preparar as aulas práticas e, com sua carga horária ocupada com a sala de aula, não tem tempo para preparar o laboratório e organizar os experimentos para uma sucessão de turmas. Pensar aulas mais dinâmicas, contextualizadas? É o ideal, mas como estudar e planejar atividades se há uma pilha de trabalhos para ler e corrigir o esperando quando chegar em casa? Rapidamente, o uso da mesma lista de exercícios que já preparou para a outra turma torna-se a melhor opção...

De certa forma, aponto aqui uma visão um tanto pessimista do ensino de Química, talvez fruto desse discurso que sinto tão fortemente enraizado no contexto escolar. Mas não quero entrar neste círculo vicioso que parece não ter fim. E acredito que possam existir alternativas, ou alguma forma de mediação entre o discurso da universidade e a prática docente.

Lopes (1998) expressa um pouco do sentimento que, neste primeiro momento, tentei expressar:

prescrições vindas de fora, seja do governo ou da academia, tendem a não ser de grande valia, pois desconsideram o princípio básico de que currículo é o conjunto de todas as experiências escolares de conhecimento proporcionadas aos estudantes, portanto se constrói na instituição escolar, nos acordos e conflitos diários no interior dessas instituições (1998, p.31).

Penso que o momento da formação inicial de professores é talvez o espaço/tempo mais importante no processo de construção do profissional docente. Isto porque a formação inicial de um professor durante seus estudos de graduação é o momento em que ele mais intensamente vai refletir sobre o que significa ser um professor.

Isso não significa dar menor importância à formação continuada, até porque a profissão docente vai sendo moldada na vivência da prática profissional, o que torna essencial a formação continuada. Mas é na formação inicial que as primeiras impressões sobre o ser professor vão tomando forma e é nesse momento que o

sujeito tem a oportunidade, por excelência, de discutir a profissão docente. Interessa-me, neste estudo, especialmente, a chegada do professor e do estagiário à escola, porque acredito que essa inserção na docência é um momento definidor na vida de um futuro professor ou de um professor iniciante e porque entendo serem esses sujeitos que irão, de maneira muito intensa, mergulhar em uma mescla de discursos a respeito da profissão docente, os discursos que circulam na universidade e os que circulam na escola.

Não bastassem todas essas ambiguidades de discursos a que os iniciantes na docência se veem submetidos ao ingressarem na escola, ainda enxergo um outro complicador: vejo uma escola que é inóspita, principalmente com o estagiário, como se o estagiário fosse um intruso que atrapalha o andamento cotidiano das atividades naquele ambiente. Por isso, neste estudo, interessa-me analisar esses discursos – da universidade e da escola – no que eles causam de efeito na formação dos futuros professores, no caso, professores de Química.

Conforme já explicitado anteriormente, a vontade de pesquisar sobre a temática dos discursos que perpassam a formação dos professores na universidade e os da prática na escola, passa pela minha vivência enquanto professora de Química iniciante. Assim, acho importante mencionar a minha formação docente e mesmo os meus primeiros tempos como professora na escola básica.

1.1 Uma professora pensando a sua formação inicial

Da época da graduação, marcou-me muito o incentivo, pra não dizer a insistência, dos professores para o fato de que eu deveria fazer iniciação científica – leia-se desenvolvimento da pesquisa em Química no laboratório – como forma de conhecer mais sobre a Química e, principalmente, para construir um currículo profissional. Sempre tive muita resistência à pesquisa em laboratório, pois procurei o curso de licenciatura para aprender a ser professora e não uma pesquisadora na área de Química. Cabe ressaltar que, à época de minha formação, o curso nos possibilitava ter a dupla titulação – Licenciatura e Bacharelado em Química – durante os mesmos 4 anos de estudos, diferenciando-se uma da outra pelo aproveitamento de apenas mais três disciplinas na área mais voltada para a indústria. Como era de se esperar, praticamente todos os alunos faziam essas disciplinas e formavam-se nas duas graduações. Não é preciso dizer que a grande

maioria dos alunos cursavam as chamadas disciplinas pedagógicas, como uma alternativa profissional, caso algo melhor na pesquisa ou na indústria não fosse possível, pois, assim, restaria ainda a possibilidade de ser professor, seja em escolas públicas, particulares ou cursinhos preparatórios. Penso que esse parêntese é importante, pois ajuda a refletir sobre quais pilares a Licenciatura em Química de minha formação se alicerçava. Já nos últimos semestres do curso, tive a disciplina de Didática da Química I e II e foi neste período que tive a oportunidade de mais intensamente refletir sobre a profissão docente, mais especificamente, sobre ser professora de Química. Nessas disciplinas é que, finalmente, discutiram aspectos sobre o currículo, metodologias de ensino e, principalmente, fomos incentivados a fazer uma escola diferente, menos centrada nos conteúdos e mais preocupada com o aluno e com a sua formação para a capacidade crítica e autônoma. Foram apenas dois semestres, mas imensamente importantes para a minha formação. Durante esses semestres é que conheci a pesquisa em educação, fazendo inclusive meu trabalho de conclusão de curso na área do ensino de Química.

Essa fala inicial faz-se necessária para situar de onde eu falo para fazer minhas reflexões sobre a formação inicial de professores de Química. Essa maior ênfase na formação de bacharéis do que de licenciados foi uma constante durante grande parte de minha graduação. Era vista com certo desprezo a opção de alguns alunos que queriam “apenas” ser professores da Educação Básica. E foi neste contexto que me construí professora de Química.

Cerca de 5 anos depois de formada, fui aprovada em concurso público e nomeada professora de Química na rede pública municipal de Pelotas. Chegou o tão esperado momento de ser professora de Química. Mas o começo é sempre difícil, surge aquela sensação de não estar totalmente pronta ainda, tem-se toda uma rotina da escola para assimilar, normas de funcionamento, horários, colegas novos e mais experientes dando boas-vindas, outros desejando boa sorte, insinuando precisarmos mais dela do que de qualquer outra coisa para encarar a sala de aula.

Agora, longe dos muros da universidade, o discurso é outro. Os alunos parecem não estar tão a fim de fazer diferente, aliás parecem não estar a fim de fazer diferente nem igual. A ordem é não fazer. E, se eu ficava em dúvida para saber se o problema era só comigo, bastava conversar com meus colegas na sala dos professores ou nos conselhos de classe para ter certeza: acontece exatamente a

mesma coisa com todos os professores. Conclusão: o problema é mesmo os alunos que estão cada vez mais relapsos, indisciplinados e sem vontade de aprender. É muito comum ouvir dos colegas: *não te preocupa, isso é assim mesmo, aos poucos tu te acostumas, aquele discurso que tu aprendeu na graduação é pura teoria, na prática a situação é bem diferente.*

Nesse momento, parece que o discurso da graduação sobre inovar, fazer diferente, não se ocupar em demasia em ensinar a listagem de conteúdos, mas sim preocupar-se com a aprendizagem do aluno, tudo vai ficando para trás e a nova realidade, a sala de aula, a rotina da escola, os alunos desmotivados, tudo isso vai sugando nossa capacidade de transformação e inovação. Martins se diz apreensiva ao perceber como um entrave

o ajustamento do professor iniciante à docência através da adoção de modelos presentes no seu ambiente de trabalho, com a tendência a solucionar as situações problemáticas através da observação e imitação dos profissionais próximos a ele (MARTINS, 2004, p.58).

Sem dúvida, o professor iniciante procura respaldar seu trabalho olhando para o que já é feito na escola, observando as posturas dos professores com mais reconhecimento, procurando adequar-se às normas da instituição, até mesmo para não se sentir um estranho no ninho. Cabe ressaltar que essa postura de observação dos hábitos dos outros colegas não é necessariamente ruim e ajuda a construir aspectos do fazer docente que nem sempre são apreendidos durante os cursos de licenciatura. A própria autora reconhece isso, entendendo que “a experiência vivida dos mais cristalizados é fonte de um saber não constituído conceitualmente inclusive pelas pesquisas da universidade” (MARTINS, 2004, p.58).

Outro aspecto que me chamou a atenção durante o curso de licenciatura foi perceber que, de alguma maneira, os professores das disciplinas específicas ajudam a construir esse discurso de que a Educação Básica é fraca, e que o melhor mesmo é seguir os estudos para trabalhar na pesquisa, na indústria ou mesmo na universidade para não ‘precisar’ ser professor na rede pública de ensino básico.

Percebo claramente essa divergência de discursos dentro da própria universidade, entre professores de disciplinas específicas de Química e professores da área de Educação. Se, por um lado, o primeiro desqualifica a ação docente na Educação Básica, desmotivando os alunos de serem “simplesmente” professores de

ensino médio, por outro, os professores da área pedagógica incentivam os alunos a exercerem, sim, a profissão docente e a exercerem com qualidade, entusiasmo e disposição para mudar o que está posto. Esses dois discursos vão-nos construindo como professores de Química, influenciando de modo diferenciado a subjetividade de cada sujeito – futuro professor de Química. E, ao chegar à escola, deparamo-nos com uma realidade que a universidade parece não dar conta de entender, porque talvez não considere a complexidade do funcionamento da educação escolar.

Problematizando um pouco mais esta questão, pergunto-me: o que é esta realidade que a universidade parece não dar conta de entender? Esse discurso de que há um distanciamento entre a universidade e a escola básica está fortemente enraizado na cultura escolar. Parece que, para esta, a escola é a realidade e universidade, a teoria. Pergunto-me se ambas, escola e universidade, não constituem o que chamamos realidade?

Acredito que algumas práticas e discursos é que podem distanciar a universidade da escola e isso começa já na formação inicial dos professores, que sentem um choque ao chegar à escola, seja no momento do estágio, seja no início de sua atuação como professor da Educação Básica. Muitas vezes, a universidade, na tentativa de embasar novas discussões sobre currículos de ciências e novas metodologias de ensino-aprendizagem, desconsideram práticas bem sucedidas nas escolas, limitando-se a olhar apenas o que vai mal. Nas palavras de Amorim

As verdades sobre o ensino de ciências que são produzidas nesta interface, em geral, têm desqualificado demasiadamente o que acontece na escola, e mais especialmente na aula. Sob uma “boa intenção” de apontar a melhoria do ensino e suas condições, borram-se positivities da escola (2007, p.125).

Penso que esta fala de Amorim possa ser uma ideia que deva ficar como um alicerce para discutir outras ideias ao se propor um estudo sobre o estranhamento/distanciamento existente ou não entre os discursos da universidade e os da escola básica.

Assim, a questão que, neste estudo, me proponho a discutir de maneira mais aprofundada é:

Como os estagiários e os professores iniciantes de Química, atravessados pelo discurso da universidade e pelo discurso da escola, lidam com as diferentes inquietações provocadas por ambos os discursos a respeito do ser

professor? Que efeitos esses diferentes discursos têm sobre o exercício da docência?

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é **analisar alguns discursos sobre o ser professor que circulam em um cursos de formação de professores de Química e no ambiente escolar, buscando identificar qual ou quais enunciados perpassam ambos os discursos, bem como pensar em práticas de acompanhamento aos iniciantes na docência em Química, na escola onde atuo.**

Além desse mais geral, trago os seguintes objetivos específicos:

- apontar alguns discursos que circulam nas falas de alunos concluintes do curso de Licenciatura em Química da UFPel sobre seus cursos de formação e sobre as suas experiências na escola, quando estagiários;
- ver o que dizem professoras ingressantes de Química sobre o exercício da docência e sobre a sua formação acadêmica;
- identificar algumas fragilidades/potencialidades da escola como agência formadora quando os estagiários chegam à escola;
- acompanhar os estagiários de Química na escola, de modo a colaborar com seus planejamentos de estágio e com possíveis dificuldades que surjam, as quais, mesmo sendo inerentes a esse período da formação profissional, podem ser minimizadas com o auxílio dos professores da escola.

O cenário central deste estudo será o Colégio Municipal Pelotense, da cidade de Pelotas/RS, escola na qual trabalho.

2 DISCURSO: UM REFERENCIAL COMO PERSPECTIVA

De início, julgo importante explicar a partir de que lugar falo em discurso, ou seja, penso ser pertinente situar o leitor sobre o que estou falando quando me refiro a discurso e de que maneira esse entendimento irá influenciar toda a discussão que será feita neste trabalho.

Entendo ser valiosa a abordagem de Foucault em torno do discurso; vejo-a como um corpo de proposições conceituais que pode ser utilizado como ferramenta de análise que atende aos objetivos desta pesquisa: analisar como alguns discursos sobre a profissão docente que circulam em um curso de formação de professores de Química e no ambiente escolar atuam na constituição do ser professor para estagiários e professores iniciantes na carreira. Assim, pretendo fazer uso dessa ferramenta metodológica e conceitual, por me permitir analisar os discursos que constituem os objetos de meu estudo e as relações entre eles no contexto da universidade e no espaço da escola. Isso não significa que farei um estudo foucaultiano, mas que usarei a noção de discurso como instituidor de práticas e saberes como ferramentas e, valendo-me da metáfora usada por Deleuze (FOUCAULT, 1986), indico que buscarei, dentre as ferramentas que Foucault oferece, aquela que me pareça o par de óculos mais adequado para o meu olhar.¹

Assim, passo a apresentar, brevemente, algumas dessas ferramentas de análise e teorização que me parecem adequadas à pesquisa que realizo.

Discurso, para Foucault (2012), é um corpo extenso e articulado de conhecimentos que estrutura a forma de experimentarmos e entendermos diversos fenômenos, como, por exemplo, o discurso da medicina e as compreensões a respeito da saúde ou o discurso do direito penal e as compreensões a respeito do crime e do criminoso. Para esse autor, um discurso é um sistema de pensamento articulado por crenças, ideias e atitudes que definem as possibilidades de um

¹ Em conversa com Foucault, em março de 1972, a respeito do papel da teoria.

fenômeno dado, como a loucura, a sexualidade ou a delinquência. O discurso, em Foucault, define os limites do que pode ser dito com sentido e, ao estabelecer estes limites, produz o mesmo objeto que estuda:

... não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2012, p. 60).

Um exemplo sempre presente para o filósofo é o caso do discurso médico, que através da definição da normalidade/anormalidade, produz, ao invés de descobrir, uma classe de doença mental.

Para Foucault, os objetos do discurso existem na demarcação de um *regime de existência*. Este dito regime se caracteriza pela demarcação do que Foucault chama de *superfície de emergência*.

Projetando essas ideias para o campo da educação, é possível pesquisar as *superfícies ou condições de emergência* dos objetos chamados formação de professores, qualidade na educação, disciplina como campo de conhecimento, entre outros, e perguntar como foram designados e analisados em um momento histórico particular, porque foram nomeados assim, por que a instituição deste objeto e não de outro, como foi designado ao longo do tempo, etc. Igualmente, poderia se perguntar como e em que momento surgiu a necessidade de disciplinar os campos de conhecimento ou de fragmentar o conhecimento?

Vale dizer que o domínio pedagógico privilegia determinados saberes e práticas em detrimento de outros. Isto é, ao incluir ou privilegiar alguns desses saberes e práticas, mediante processos de seleção, valida-os em processos de legitimação, enquanto outros sofrem processos de exclusão.

Quando Foucault (2007), no início de *A Ordem do Discurso*, fala que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (p. 08-09), está apontando para que em toda a realidade existem alguns objetos e não outros por deliberada vontade política. Os objetos a respeito dos quais todas as vozes se fazem escutar - os que circulam - são considerados legítimos. Mas há também

objetos, que, ao contrário dos primeiros, são "*interditados*", não se pode falar deles, mas não é por isso que deixam de existir.

Pensando na questão educacional, ocorre-me uma discussão que é central para qualquer instituição educacional: a discussão sobre o currículo. Que conteúdos são privilegiados na seleção do currículo e quais são excluídos, interditados? Santomé (1995) argumenta que algumas culturas ou vozes de grupos minoritários que não se encontram em nenhuma estrutura de poder institucionalizada costumam ser silenciadas, negadas no currículo, ou seja, são culturas que sofrem processos de exclusão, de interdição. Podemos incluir aí as culturas infantis, juvenis e da terceira idade, as etnias minoritárias, o mundo feminino, a sexualidade homossexual, a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres, o mundo rural e litorâneo, as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas, as vozes do terceiro mundo. Paradoxalmente, são essas culturas negadas ou silenciadas no currículo que estão presentes nas salas de aula das escolas brasileiras, na rotina diária das escolas nas quais os professores irão atuar, seja ainda enquanto estagiários, seja na atuação profissional propriamente dita.

Continuando na busca de sustentação teórica para lidar com os discursos como tema de análise, trago as compreensões de Fischer (2001) em ensaio sobre as múltiplas definições de discurso que Foucault apresenta ao longo da obra *Arqueologia do Saber*. Em uma delas, Foucault afirma que, ao invés de estabelecer uma definição de discurso, entende que multiplicou os sentidos para ele: “ora domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados” (FOUCAULT, 2012, p.96). Além dessa, aponta o discurso como um “conjunto de enunciados que se apoiam em um mesmo sistema de formação” (p.131) e, ainda, como “constituído por um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições existência” (p.143). Qualquer das compreensões, remete-nos necessariamente para um outro conceito, o conceito de enunciado.

Na primeira parte do capítulo III da obra *Arqueologia do Saber*, Foucault ocupa-se da definição do enunciado, mas percebe-se que, ao invés de definir o que é o enunciado, demonstra tudo aquilo que ele não é: assim, diferencia o enunciado da proposição dos lógicos, da frase dos gramáticos e do *speech act* dos analistas. Isso porque o enunciado não constitui em si uma unidade, mas, ao contrário, é uma função de existência.

Fischer (2001) faz uma construção esclarecedora quando define o enunciado como uma

“função de existência” a qual se exerce sobre unidades como a frase, a proposição e os atos de linguagem. O enunciado em si não constituiria também uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem (p.201).

Para a autora, segundo Foucault, o enunciado possui quatro elementos básicos como característica: um referente, um sujeito, um campo associado e uma materialidade específica.

Um referente, no sentido de fazer referência a algo que identificamos, mas não um referente constituído de coisas, de fatos, de indivíduos e, sim, de condições de possibilidades. Assim,

o referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado (FOUCAULT, 2012, p.110-111).

Por isso, numa análise do enunciado, não se busca, sob o que é dito, uma outra conversa oculta de um outro discurso, ao contrário, busca-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa um lugar que nenhum outro ocuparia. Neste sentido, Foucault coloca que a questão pertinente seria “que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?” (p.34). Este referencial, no sentido de condições de possibilidade, determina o aparecimento de determinado enunciado e não de outro. O discurso, assim concebido, não é um tesouro, uma riqueza inesgotável, mas aparece como um bem que é finito, limitado, útil, sempre desejável e que tem suas regras de formação e aparecimento, suas condições de existência e que é sempre objeto de disputa e de poder, “um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2012, p. 148)”.

As políticas de currículo, por exemplo, trazem fortemente para a discussão a formação de professores (em função de todos os problemas que tem aparecido com a Educação Básica, lembrando que isso está “atrapalhando” o desenvolvimento do país, mesmo que econômica e tecnologicamente se mostre desenvolvido). Há programas e projetos governamentais incentivando a formação de professores, bem

como uma discussão em outras instâncias como a mídia, que, por vezes, toma para si a busca de respostas sobre por que a educação está mal². Essas são condições de possibilidade para discutir a formação de professores para a Educação Básica. Em uma outra época, essa discussão poderia não existir, uma vez que a escola era o lugar da reprodução e bastava ter alguém que soubesse os conteúdos específicos para ensinar os alunos, independentemente de ter ou não formação para tal.

Outro elemento do enunciado é o sujeito, no sentido de posição a ser ocupada e que possa efetivamente afirmar o que é dito. Mas esse sujeito não é, necessariamente, a pessoa que realiza um ato de fala, nem o autor de um texto, nem o sujeito da proposição, mas um lugar de sujeito que pode ser ocupado com exclusividade por aquele ou aqueles que estão autorizados a falar sobre algo. O lugar de sujeito é, então, um lugar vazio que pode ser ocupado por vários indivíduos ao mesmo tempo, desde que estejam em um mesmo espaço de correlações, falando de um mesmo lugar. Para Fischer (2001), Foucault “multiplica o sujeito”. Assim, a pergunta “*quem fala?*” é substituída por várias outras, tais como: *de onde se fala? Qual o status de quem fala? Qual o seu lugar institucional? Em que campo se insere? Qual a sua competência? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes?* Segundo a autora, “é assim que se destrói a ideia do discurso como expressão de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito, algo que preexiste à própria palavra” (p. 208). Diante disso, poderíamos pensar quem é o sujeito que nos cursos de formação de professores, supervaloriza a formação do pesquisador em detrimento do professor? Na verdade, não importa quem é o sujeito, poderia ser qualquer um, o que lhe dá legitimidade é o lugar de onde ele fala. Assim, um professor que ocupa um lugar de destaque na universidade, reconhecido como um grande pesquisador, ou um professor que coordena um programa de pós-graduação, ocupa o lugar de um sujeito que tem autoridade para falar nos cursos de licenciatura para professores em formação.

Com relação ao campo associado, significa ter relação com outros enunciados em outras formações discursivas, ou seja, para existir, é necessário que um enunciado esteja correlacionado a outros. Foucault (2012) convencionou chamar de formação discursiva (ou sistema de formação) quando um mesmo sistema de dispersão pode ser evidenciado entre enunciados, ou seja, quando se pode definir

² Recentemente, o grupo RBS, através de seus principais veículos de comunicação, lançou mais uma edição da campanha “A educação precisa de respostas”.

alguma regularidade seja de temas, de ordem, de correlações, de transformações, de formas de enunciação entre os objetos.

Por sistema de formação é preciso, pois, compreender um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (FOUCAULT, 2012, p. 88).

Por exemplo, o enunciado de que “para exercer com qualidade a profissão de professor é preciso amar o que se faz, é preciso ter vocação” está associado a outras formações discursivas, como as que contemplam o discurso pastoral fortemente difundido nas instituições religiosas e na instituição familiar. Além disso, podemos dizer que esse enunciado encontra eco também em instâncias políticas, as quais, ao enxergarem a profissão docente como uma vocação, acabam legitimando salários mais baixos aos professores do que aos médicos e engenheiros, por exemplo, uma vez que o que se faz por vocação poderia ser feito até mesmo de graça. Poderíamos pensar em outro enunciado que está diretamente associado a esse, por exemplo, “o verdadeiro professor é aquele que consegue resgatar até aquele aluno que dizem já estar perdido”, onde se vê, mais uma vez, a força do discurso vocacional e pastoral sobre o exercício da profissão docente.

Por último, o enunciado precisa de uma materialidade específica, uma vez que trata de coisas efetivamente ditas, gravadas, escritas, passíveis de repetição. Essa materialidade não se configura apenas no meio material ou no suporte que o carrega, mas ela é mais do que um suplemento, em parte ela o constitui, pois “o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data” (FOUCAULT, 2012, p. 123). Quando enxergamos que essa materialidade da qual depende o enunciado também o constitui, conseguimos entender, por exemplo, que um mesmo enunciado em materialidades diferentes, constituir-se-á em enunciados diferentes, carregados de maior ou menor significado e importância. Assim, quando ouvimos que “os professores precisam ser valorizados para que se tenha uma educação de qualidade”, dependendo do suporte material, este enunciado pode ter diferentes significados, por exemplo, quando aparece em um panfleto de sindicato

de professores, ou em um noticiário de telejornal, ou em uma campanha eleitoral de um candidato ou, ainda, em documentos de programas de governo.

Assim, conforme Fischer (2001), definir um enunciado significa dar conta de todas essas características, é “apreendê-lo como um acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar” (p. 202). E o que permite organizar os enunciados que estão soltos num emaranhado é justamente o fato de pertencerem a uma mesma formação discursiva ou sistema de formação.

Foucault (2012) apresenta três traços característicos da análise enunciativa: a raridade, a exterioridade e o acúmulo. Para o autor, compreender a lei da raridade é entender que ela se fundamenta no princípio de que “nem tudo é sempre dito” (p.146). Se levarmos em conta a riqueza linguística que a gramática e o vasto vocabulário da língua nos oferece, uma infinidade de combinações de frases e proposições seriam possíveis de serem formuladas. No entanto, os enunciados estão sempre em *defici*. Em outras palavras, poucas coisas são efetivamente ditas. E por serem raros os enunciados, acabamos multiplicando-lhes o sentido.

A análise da formação discursiva volta-se para essa raridade, deixa-a explícita e dá conta do fato de que pode ter havido interpretação. Neste sentido, interpretar é uma forma de reagir à pobreza enunciativa e de multiplicar-lhe o sentido. Assim, analisar uma formação discursiva é chegar a essa pobreza enunciativa, é como dar o devido ‘valor’ aos enunciados, mas valor não no sentido de verdade, mas no sentido de colocá-los no lugar deles, na sua capacidade de troca, de articulação, de transformação.

Um exemplo dessa pobreza enunciativa, da raridade a que Foucault se refere, pode ser ilustrado no enunciado “a escola deve preparar o aluno para a vida”, já observado por Ferreira (2000), em capítulo de sua dissertação de Mestrado que discutia sobre a “Química do cotidiano” e a importância dada à experimentação nas aulas de Química, mostrando que, de modo semelhante, os enunciados que falam em aplicabilidade dos conhecimentos escolares para a vida das pessoas também aparecem em outras épocas. Assim, percebe-se que esse enunciado não é novo, ao contrário, é recorrente, ele já apareceu em outros momentos, em outros contextos. No entanto, o que fazemos é multiplicar-lhe o sentido. Na década de 70, auge do tecnicismo, este enunciado se configura na necessidade de um conhecimento essencialmente técnico e prático, conforme já apresentado por Ferreira (2000) em sua dissertação. Já na década de 90, este enunciado remonta-nos para uma

educação para a cidadania, capaz de formar o sujeito crítico e consciente de seu papel como protagonista na construção de uma sociedade mais igualitária. Mais recentemente, Lopes (2002) faz um estudo sobre o conceito de contextualização, um dos princípios norteadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), onde volta a aparecer o enunciado “educar para a vida”, mas analisa que, no documento, esse “educar para a vida” está muito ligado à formação de um sujeito apto para o mundo do trabalho, mas não mais aquele sujeito que domina a técnica, como na década de 70, mas um sujeito performático, capaz de lidar com as novas tecnologias e de resolver problemas com certa rapidez de raciocínio, um sujeito flexível e disposto a aprender a aprender.

O outro traço da análise dos enunciados é entendê-los também na lógica de uma exterioridade, o que supõe tratar os enunciados não como uma ‘tradução’ de operações que se dão no nível do pensamento dos homens, em sua consciência ou em seu inconsciente, sob a óptica das relações transcendentais, nem de sujeitos individuais; tampouco significa tomar como referência alguma coisa como uma consciência coletiva ou uma subjetividade transcendental. A análise dos enunciados não apresenta a questão de quem fala, do que é revelado ou encoberto no que é dito, ao contrário, situa-se no nível do “diz-se” – o que não deve ser entendido como uma opinião comum, uma representação coletiva que se impõe ao sujeito, nem como uma voz anônima que falaria através dos discursos de cada um; mas o que importa são as coisas ditas, as relações, as regularidades observadas, as possibilidades de transformação. Foucault (2012) vai dizer que “não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente no jogo de uma exterioridade” (p.150).

Por exemplo, o enunciado “a universidade precisa estar mais próxima da realidade das escolas de Educação Básica” é dito de vários lugares. Esse enunciado pode ser ouvido na sala dos professores de uma escola, pode ser lido no projeto pedagógico dos cursos de licenciatura, aparece também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores. Assim, não importa se há algo por trás desse enunciado. O que importa é que ele é dito em vários lugares, tornando-se, praticamente, uma constatação e constituindo um discurso atual e necessário em uma época em que são instituídas reformas na educação.

Ainda é preciso entender a análise dos enunciados a partir do acúmulo e não da busca da origem primeira. Mas esse acúmulo não é uma busca de algo que

está interiorizado na lembrança ou de uma totalização guardada nos documentos. Mas um acúmulo no sentido de presença de algo que pode remanescer “e que, entretanto, não deixam de modificar, de inquietar, de agitar e às vezes, de arruinar” (FOUCAULT, 2012, p.152).

Assim, Foucault propõe uma análise dos enunciados e das formações discursivas que tenha como perspectiva “substituir a busca das totalidades pela análise da raridade, o tema do fundamento transcendental pela descrição das relações de exterioridade e a busca da origem pela análise dos acúmulos” (2012, p.153).

Ao tratar meu objeto de estudo nessa perspectiva, procuro mostrar que as práticas não existem fora do discurso, pois o discurso constitui os objetos de que tratam e, assim, constitui também as práticas. Fischer (2012) traz o exemplo do discurso acadêmico e, ao dizermos que ele nos constitui, é preciso atentar para o fato de que falamos dentro da academia numa determinada linguagem, de determinados autores e conceitos, sob determinadas regras e rituais, no interior das instituições e, dessa forma, acabamos modificando e constituindo as próprias práticas acadêmicas. Conforme Fischer, “trata-se sempre de práticas, inclusive e principalmente quando se fala de discursos. Para Foucault, dizer é uma forma de fazer” (FISCHER, 2012, p. 39).

O estudo que realizei sobre uma teorização acerca do discurso funcionou como uma lente que configura uma maneira de ver, de enxergar, de problematizar as questões que proponho. A compreensão de que os enunciados compõem diferentes discursos, sendo todos eles apoiados em seus respectivos sistemas de formações discursivas e de que os discursos constituem os objetos dos quais falam, fizeram-me atentar para a importância de analisarmos as coisas “ditas”, no caso deste trabalho, os discursos que circulam na universidade e na escola sobre a profissão docente.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRICO, TEORIZAÇÕES E CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR

Em uma pesquisa que pretende estudar os discursos sobre a docência que circulam em um curso de formação de professores, faz-se extremamente importante conhecer um pouco sobre como se foi constituindo o campo da formação de professores no interior das universidades, bem como perceber como este campo é analisado sob algumas vertentes teóricas. É isto que me proponho fazer neste capítulo.

3.1 Um Breve Histórico da Formação de Professores no Brasil

Retomando o foco central deste estudo, qual seja, discutir e os discursos sobre o ser professor tanto nos cursos de formação de professores quanto nas escolas da Educação Básica e os efeitos desses discursos no exercício da docência, especialmente de professores iniciantes e estagiários, entendo ser relevante um estudo histórico, ainda que breve, sobre como se deu o desenvolvimento da formação de professores no Brasil.

Não há como entender a história da escola brasileira e da formação de professores sem considerar a forte influência da ordem religiosa católica, através da Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola (VIANNA, 2004). A Companhia de Jesus dedicou-se à educação de jovens de boa parte do mundo, incluindo o Brasil, com a criação dos colégios jesuítas. Nesses colégios, atuavam mestres formados no Colégio Romano (fundado em 1500), para o qual estes mestres mandavam relatórios constantes e detalhados sobre as experiências realizadas. Segundo Vianna (2004), por mais de duzentos anos os jesuítas dedicaram-se, no Brasil, à catequese dos índios, à formação de sacerdotes para a Igreja, à educação dos filhos dos colonos e à formação da elite intelectual, controlando também a fé, a moral e o entendimento das pessoas que eles defendiam. A educação jesuítica permaneceu no Brasil até 1759, quando o marquês

de Pombal, percebendo o grande domínio econômico e político da Companhia de Jesus no Brasil, expulsou os jesuítas, em nome da defesa dos interesses do Estado Português.

Com a expulsão dos Jesuítas, o primeiro e significativo avanço da educação no país se deu com a vinda da família real em 1808, quando se organizam os primeiros cursos superiores não teológicos e com aulas avulsas para a formação profissional de uma elite aristocrática e nobre que compunha a Corte e de uma camada intermediária, ascendente da economia da mineração, a qual preenchia os cargos burocráticos e políticos na estrutura de poder (GARCIA, 1994). Assim, fazia-se necessária a oferta de ensino médio e superior.

Conforme Garcia (1994), é também dessa época, século XIX, a criação das primeiras faculdades de direito, medicina, engenharia e artes, dos liceus e das escolas normais preparatórias de professores para a escola primária. O ensino médio herdara o conteúdo aristocrata do ensino jesuítico, era restrito e tinha um caráter meramente preparatório para o ensino superior, com exceção dos cursos normais. Esta situação manteve-se durante toda a Primeira República. Assim, até o final dessa época, a formação em nível superior era destinada somente às profissões liberais, restando às outras profissões a improvisação e o autodidatismo.

Garcia (1994) aponta ainda que é somente nas décadas de 1920 e 1930, com as transformações econômico-sociais e políticas, que se observa um grande debate em torno das questões educacionais, seja por parte do Estado, seja por parte da sociedade civil, surgindo, então, a necessidade de ampliação e organização do sistema educacional em todos os níveis de ensino e também uma especialização da tarefa pedagógica.

Em 1924, cria-se a Associação Brasileira de Educação (ABE) e também neste período iniciam-se as Conferências Nacionais de Educação, as quais, no final dos anos 1920 e na próxima década, tornam-se palco de acaloradas disputas entre liberais e católicos e também de questionamentos à maneira irracional com que o Estado vinha intervindo no ensino, uma vez que não possuía especialistas na área.

Até 1930, no Brasil, não existia a formação de professores em nível superior. É nesse contexto de intensos debates educacionais que surge no país, pela primeira vez, a discussão em torno da concepção de universidade e de reorganização do ensino superior, aparecendo, no centro dessa questão, a formação de professores para a escola secundária.

Assim, criam-se as Faculdades de Filosofia, com o intuito de refletirem o verdadeiro espírito universitário na organização do ensino superior brasileiro. Conforme já se falou, até então, o ensino superior era destinado apenas à formação de profissionais liberais. Segundo Garcia (1994),

as Faculdades de Filosofia são pensadas para serem o celeiro de uma elite intelectual que seria responsável pela superação do atraso, da ignorância, e por levar adiante a modernização da sociedade brasileira conforme o projeto liberal: sem grandes conflitos ou ameaça de transformações sociais mais radicais como o então recente exemplo russo de 1917 (p. 43).

As Faculdades de Filosofia surgem também pela necessidade de revitalizar a escola secundária e também a primária, dado o crescente aumento da demanda desse nível de ensino vinda da classe média. Assim, a mudança e a ampliação do sistema educacional, neste momento, cumpriam duplo papel: a modernização da sociedade e a construção de uma identidade político-nacional.

Com relação ao contexto político em que as Faculdades de Filosofia foram criadas, Garcia (1994) destaca dois momentos. Um primeiro, durante o governo provisório de Vargas, em que, apesar de iniciativas padronizadoras e centralizadoras do Ministro Francisco Campos, há alguns espaços para iniciativas dos estados, o que permitiu experiências significativas – mas passageiras – como foi a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935 sob a liderança de Anísio Teixeira e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade de São Paulo (USP), em 1934, projetada por Fernando de Azevedo. O segundo momento ocorre com o endurecimento do governo Vargas a partir de 1935, sob o comando do ministro Gustavo Capanema e o aval da Igreja Católica, visando à padronização do ensino superior, o que teve graves consequências para as experiências que vinham acontecendo no Distrito Federal e na USP. Nesse período surge a Universidade do Brasil em 1937, e a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) pelo decreto lei nº1.190 de 4 de abril de 1939, que determina que esta sirva de modelo para as demais instituições semelhantes, inclusive as já existentes. Segundo Cury (2003), nesse decreto lê-se que a FNFi “terá como finalidades preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério secundário e normal” (p.130).

A FNFi possuía quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, cada qual com um ou mais cursos e uma seção especial de didática, com o curso de didática com duração de um ano. Cada curso teria duração de três anos e conferiria o título de bacharel ao aluno, que, por opção, poderia cursar o curso de didática, recebendo o título de licenciado para atuar no ensino secundário de acordo com a sua área de estudos. Este modelo ficou conhecido como o esquema 3+1 e fez parte dos currículos dos cursos de formação de professores no ensino superior até a década de 1960. No entanto, embora oficialmente esse modelo tenha feito parte dos currículos somente até a década de 1960, percebem-se reflexos desse modelo ainda nos anos 2000, quando se evidencia terem os cursos de licenciatura, uma formação praticamente comum ao do bacharelado nos primeiros anos do curso e, somente ao final, uma ênfase nas disciplinas pedagógicas, como era o modelo de formação de professores no curso de Licenciatura em Química da UFPel até 2003. Conto, ao final desse capítulo um pouco da história do curso de Licenciatura em Química da UFPel, por serem os sujeitos de minha pesquisa egressos desse curso.

Cury (2003) aponta que em 02 de janeiro de 1946, já num período de redemocratização política do país, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto – Lei nº 8.530 de 02/01/1946) passou a definir que esta modalidade de ensino de segundo grau fosse voltada à formação de professores para a escola primária. A lei previa dois ciclos para o ensino normal: o primeiro, com duração de 4 anos na escola normal regional, formava regentes de classe para os primeiros 4 anos da escola primária e o segundo ciclo, com duração de 3 anos, formava professores para a escola primária na escola normal com um grupo escolar agregado. A lei definiu, ainda, que os Institutos de Educação seriam responsáveis pela formação de professores e de administradores escolares para o ensino primário e que, junto a estes, deveria haver um grupo escolar e um jardim de infância.

A preparação de normalistas para o ensino primário, regulamentada pela lei orgânica de 1946, segundo Cury (2003), não foi alterada com a Lei 4.024/61. Mas, embora não tenha trazido grandes mudanças na formação de docentes para o ensino básico, é importante dizer que essa lei é um marco nas políticas voltadas para a formação de professores, pois foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada no país. Ou seja, pela primeira vez, tem-se no país uma lei que estrutura as bases legais da educação escolar como um todo.

Já a Lei 5.692/71, de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, conforme Vianna (2004), trouxe mudanças no que se refere à formação de docentes no país. Desativou a antiga Escola Normal de formação de professores e transformou a docência nos primeiros anos das séries iniciais numa prerrogativa de uma das habilitações do ensino de 2º grau profissionalizante, que passou a ser chamada Habilitação Magistério. Essa mesma lei criou a figura das licenciaturas curtas, que habilitaria para o exercício da docência nos últimos anos do então ensino de 1º grau e passou a preparação docente do ensino de 2º grau para o ensino superior, em nível de licenciatura plena.

A LDB mais atual, a lei 9.394/96 determinou que a formação de professores para a escola básica deveria ser feita em cursos de licenciaturas plenas. Essa mesma lei instituiu que a formação de docentes para a educação infantil também deveria se dar, preferencialmente em nível superior e, obrigatoriamente neste nível, para o exercício docente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Estabeleceu, ainda, que a formação de docentes para o ensino superior seria realizada em programas de pós-graduação, preferencialmente em nível de mestrado e doutorado, conjugando ensino, pesquisa e extensão. Cabe ressaltar, ainda, que as LDBs anteriores à 9394/96 regeram apenas o ensino básico e somente a LDB de 1996 normatizou a formação em nível superior, até então, de responsabilidade apenas das instituições de ensino superior.

Até aqui, realizei um passeio histórico sobre a formação de professores no Brasil, uma vez que meu estudo discute a formação de professores e a prática profissional docente em diferentes espaços: na universidade e na escola. Neste sentido, interessa-me ver o espaço que a formação docente ocupa dentro da academia, o que me fez pesquisar e buscar entender a institucionalização da Didática como campo de estudos e de práticas no ensino superior brasileiro, visto que, conforme argumenta Castro (1992), este fato se deu conjuntamente ao surgimento dos primeiros cursos de formação de professores no Brasil em nível superior, nas primeiras décadas do século XX, nas Faculdades de Filosofia.

A autora afirma que as disciplinas pedagógicas das Faculdades de Filosofia só conquistaram seu espaço com muita luta, uma vez que estavam inseridas numa comunidade de cientistas, filósofos e letrados, como indica a seguir:

A Faculdade de Filosofia da USP parece ter entendido ser a sua missão mais importante a formação de cientistas, pesquisadores nos mais diversos campos do saber, do que o preparo de docentes para cursos de nível médio. Parece-me que foi na medida em que exteriormente ao âmbito acadêmico os professores da área pedagógica ganharam lugar na política da educação do Brasil, que os seus demais setores vieram a considerá-los. (CASTRO, 1992, p.234)

Sobre a institucionalização da Didática no ensino superior brasileiro, no período da constituição das Faculdades de Filosofia, Garcia (1995) aponta que o espaço ocupado por essa área na formação de professores herdou o legado da Escola Normal e do ensino primário. A maior parte dos professores ocupantes das Cátedras de Didática Geral e Didática Especial das Faculdades de Filosofia eram oriundos da Escola Normal e sua formação terminava, quando muito, em cursos de especialista oferecidos pelos Institutos de Educação ou por escolas de aperfeiçoamento, como a de Minas Gerais. Além disso, fatores tais como a classe social e o gênero desses professores, conferiu um certo *habitus*³ que marcou o campo da Didática, marcando também o lugar para o saber pedagógico na hierarquia das disciplinas no meio acadêmico-universitário das Faculdades de Filosofia da época.

Com seu estudo, Garcia (1995) ajuda-nos a entender que a escolha profissional de professoras dessa época talvez fosse a única possibilidade de ascensão social e intelectual, já que as opções de profissionalização para mulheres eram restritas. Assim, a Didática e seus professores ocupariam uma posição desprestigiada e hierarquicamente inferior em comparação com outros cursos e disciplinas que compunham as Faculdades de Filosofia. Ao tratar sobre o (pouco) reconhecimento atribuído aos profissionais da Didática, penso que isso tenha relação com a área pedagógica nos cursos de licenciatura. O desprestígio dessa área, muitas vezes, ocorre em cursos de licenciatura, ao valorizar mais as disciplinas específicas da área, as disciplinas ditas de conteúdo.

A autora constata que outro fator que contribui para esse lugar menor da Didática na hierarquia das disciplinas refere-se ao capital social e escolar dos seus profissionais. Nas outras seções das Faculdades de Filosofia, normalmente os

³ Por *habitus* se quer designar um sistema de disposições duráveis e socialmente constituídas que, incorporadas a um agente ou a um conjunto de agentes, orientam e dão significado às suas ações e representações (BOURDIEU, 1987, 1989 apud GARCIA, 1995, p.79).

professores – na maioria homens – possuíam diploma de nível superior, muitas vezes obtidos no exterior. Já os professores de Didática eram em maioria mulheres e procedentes da Escola Normal, quando muito com algum curso de aperfeiçoamento em instituições que não tinham o estatuto de escola de nível superior. Segundo Garcia (1995), isso conferiu um capital simbólico menor aos professores de Didática diante dos professores de outras disciplinas.

Sem dúvida, todo esse desequilíbrio e lutas pelos quais passou o campo da Didática acabou por originar uma série de estratégias por parte dos seus profissionais, resultando numa reorganização da área e numa recuperação de sua legitimidade no campo da formação de professores na academia. Mas o capital simbólico construído ao longo do tempo tem efeitos no interior das universidades nos cursos de formação de professores, ainda hoje.

3.2 Teorizações, vertentes e tendências

Uma das vertentes teóricas atuais no campo da formação de professores – talvez a com maior repercussão – é a de Maurice Tardif. Para Tardif (2002), a formação de professores nos cursos universitários continua sendo, predominantemente, alicerçada em formas tradicionais de ensino e segundo uma lógica disciplinar, com currículos muito fragmentados, baseados em conteúdos cada vez mais especializados e sem nenhuma relação entre si. O autor afirma que na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, muitas delas concebidas em um contexto que não apresenta nenhuma relação com a escola e o ofício de professor. Para esse autor, a lógica disciplinar apresenta limitações maiores para a formação do profissional docente: por um lado, por ser monodisciplinar, ela é muito fragmentada e especializada, onde as disciplinas não se relacionam entre si, conforme já dito; por outro, a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não de ação, o que significa dizer que em uma disciplina, aprender significa conhecer. E, na visão do autor, isso se torna um empecilho para o desenvolvimento de outra lógica nos cursos de formação: a lógica profissional. O autor fala de uma epistemologia da prática profissional e defende que os cursos de licenciatura devem pensar a formação dos professores sob a lógica profissional, pois entende que o trabalho dos docentes exige conhecimentos específicos sobre a sua profissão e dela oriundos; portanto, a formação de

professores deveria basear-se, em boa parte, nesses conhecimentos. Tardif vai chamar esses conhecimentos específicos da profissão docente de saberes docentes ou saberes profissionais dos professores.

Sobre os saberes profissionais docentes, Tardif (2012) aponta algumas características:

- São saberes temporais

O que significa dizer que são adquiridos através do tempo, em três sentidos. Primeiro, porque boa parte do que os professores sabem sobre como ensinar, sobre os papéis da profissão vêm da sua história de vida, uma vez que os professores são sujeitos que já estiveram durante longo período de tempo imersos no ambiente da sua profissão como alunos. Isso faz com que tragam consigo uma bagagem de crenças, de entendimentos e de representações sobre o exercício da profissão. Segundo, porque os primeiros anos da prática docente são decisivos para a aquisição dos saberes e competências e das rotinas de trabalho inerentes à prática profissional docente. E, por último, porque são saberes adquiridos ao longo de uma carreira, um processo de uma vida profissional de longa duração, na qual entram em jogo questões identitárias e de socialização profissional.

- São saberes plurais e heterogêneos

Porque provêm de diversas fontes, tais como a história de vida, a cultura de cada um e também a cultura escolar anterior, de conhecimentos específicos de sua área de formação, de conhecimentos pedagógicos e didáticos, de conhecimentos adquiridos através dos meios de comunicação e de saberes ligados à sua experiência de trabalho, entre tantos outros.

- São saberes personalizados e situados

Os saberes profissionais docentes não estão reduzidos ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores, embora isto não signifique que os professores não tenham uma estrutura cognitiva. Para Tardif, o professor é um ator, com uma história de vida, com uma personalidade, com uma cultura ou culturas, com um corpo, com emoções e, por isso, entende ser complicado falar em um saber formal, objetivado, quando se trata do saber docente. Para ele, mais coerente seria falar de um saber subjetivado, apropriado, incorporado, ou seja, um saber que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e de seu cotidiano de trabalho, e é nesta situação particular que ganha sentido, portanto, um saber situado.

Ocorre que, na formação universitária, segundo Tardif (2012), os conhecimentos que são desenvolvidos principalmente no campo da pedagogia e da didática “não concedem ou concedem muito pouca legitimidade para os saberes dos professores, saberes criados e mobilizados por meio de seu trabalho” (p.269). Segundo o autor, na formação inicial de professores, os saberes científicos e os saberes profissionais são vizinhos, mas não se relacionam nem se interpelam. Tardif assume uma postura que pode até ser vista como radical ao colocar que os cursos de formação de professores para o ensino básico, “são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do ensino” (2012, p.270), ou seja, um modelo em que primeiro os alunos passam certo número de anos aprendendo em disciplinas isoladas, fragmentadas e constituídas de conhecimentos proposicionais, para depois aplicarem, durante o estágio, os conhecimentos aprendidos. Por fim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo muito na prática e, não raras vezes, constatando que o aprendido nos cursos de formação pouco ajudou.

Para o autor, esse modelo aplicacionista já está institucionalizado nas práticas das carreiras universitárias, onde a pesquisa, a formação e a prática configuram três polos completamente separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são transmitidos pelos professores nas aulas para, posteriormente, serem aplicados na prática. Assim, a produção de conhecimentos, a formação relativa a esses conhecimentos e a mobilização desses conhecimentos na prática se configuram em questões completamente desvinculadas e de responsabilidade de grupos diferentes: os pesquisadores, os formadores de professores e os professores. Além do mais, via de regra, os pesquisadores universitários não têm interesse em trabalhar com a formação de professores e tendem a querer formar outros pesquisadores, por meio de uma formação de alto nível, cujos candidatos não se destinam ao ensino básico.

Para Tardif (2012), faz-se urgente que os cursos de formação de professores rompam com essa lógica disciplinar e aplicacionista e venham a dar conta do desenvolvimento dos saberes docentes, com as características que lhe são próprias, ou seja, venham a trabalhar numa lógica da prática profissional.

Perrenoud (1999), embora com foco na aprendizagem escolar e não na formação de professores, desenvolve sua teorização com relação à formação inicial de professores, também valorizando a importância dos saberes profissionais. O

autor propõe o desenvolvimento de competências na educação escolar e, com isso, o desenvolvimento de competências nos docentes já na formação inicial, por entender que o desenvolvimento de competências na escola depende da adesão e do engajamento dos professores. Assim, para Perrenoud, uma abordagem por competências implica mudanças na formação dos professores, uma vez que a maioria dos docentes foi formada por uma universidade centrada nos conhecimentos e sente-se à vontade nesse modelo. Apesar de não fazer referência explícita à epistemologia da prática profissional, percebe-se, nas teorizações do autor, uma ênfase nas questões da prática docente, por exemplo, quando afirma ser preciso romper com a lógica de supervalorização dos conhecimentos universitários para uma valoração dos conhecimentos mobilizados em situações de sala de aula. Para Perrenoud, não faltam ocasiões em que os professores estão confrontados com a complexidade, graças aos estágios em sala de aula, mas a formação, mais do que considerar essa complexidade como seu principal objeto, está trabalhando com uma lógica disciplinar e acadêmica. O autor fala, ainda, que a formação de professores deve orientar-se pelo desenvolvimento de competências orientadas para a profissionalização do professor. Segundo o autor, para isso, é necessário desenvolver a análise das práticas, das situações de trabalho e dos problemas profissionais, fazendo uma verdadeira articulação entre teorias e práticas e libertando-se da preeminência das disciplinas.

Apesar da hegemonia conquistada por discursos que reforçam a importância dos saberes da prática docente, há hoje outros discursos, outras vozes, outras teorizações acerca da temática da formação de professores. Uma autora que traz uma discussão interessante sobre esta questão é Moraes (2009), ao problematizar os aspectos que envolvem a formação de professores, no âmbito das questões sociais, considerando o capitalismo e o quanto esse produz degradação da vida humana. Para essa autora, há uma certa tendência de supressão do aprofundamento teórico nas pesquisas na área da educação, com graves implicações políticas, éticas e também epistemológicas, pois observa nesses estudos uma crescente influência do realismo empírico, movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual, reduzindo o horizonte da pesquisa e da formação docente à prática instrumental e ao saber tácito. A autora cita Duayer ao falar do realismo empírico, para reforçar que este

aparenta neutralidade ontológica e, nessa fictícia recusa a falar do mundo como ele é, toma-o tal como ele se apresenta de imediato, atitude que contorna a ‘contingência das questões existenciais’ e reforça dogmaticamente o status quo conceitual, epistêmico e social (DUAYER, 2006, p. 124 apud MORAES, 2009, p. 587).

Moraes entende que o elevado grau de competitividade dos tempos atuais ampliou a demanda por conhecimentos e informações e a educação foi eleita como estratégia para fazer face à velocidade das mudanças. Assim, a escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornaram-se obsoletas, forçando-se a necessidade de uma nova pedagogia, de um novo projeto educativo, entendendo-se que não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que não é o mesmo para todos. Para alguns, conforme a autora, há exigência de níveis sempre mais altos de aprendizagem, já que determinadas competências necessitam de um domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, não consegue garantir. Para a maioria, porém, bastam as competências – no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, o de saber prático – que permitem a sobrevivência no núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentado e com altíssimos índices de exclusão.

A autora faz uma contraposição ao tipo de conhecimento privilegiado na formação de professores em entendimentos como o de Tardif (2000) e Perrenoud (1999). Tardif argumenta serem construídos na própria prática os fundamentos epistemológicos do ofício do professor ao recomendar uma “epistemologia da prática profissional”, entendendo-a como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa” (TARDIF, 2000, p.10). Perrenoud (1999, p. 54) recomenda que a formação docente seja submetida a uma “pequena revolução cultural”, com uma inversão de prioridades: da “lógica do ensino” para a “lógica do treinamento”. Para a autora, em ambas as teorizações, coloca-se em segundo plano o saber acadêmico, teórico e científico na formação de professores e, juntamente com Campos (2002), reclama estarmos privilegiando a “construção de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui ou transmite, mas nas competências que constrói e que o habilita para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas” (Campos, 2002, p. 86, apud MORAES, 2009, p. 591). Essa “lógica do treinamento”

(PERRENOUD, 1999) ajuda na construção do “professor profissional” (CAMPOS, 2002), informado pela epistemologia da prática, competente para responder às questões de suas tarefas cotidianas.

Para Moares e Soares (2005), nessa lógica das competências, consolida-se a imagem do “professor como gestor do imprevisto”, capaz de mobilizar conhecimentos práticos na sua atuação profissional e, com isso, os “saberes da prática e conhecimentos tácitos assumem lugar central na definição da própria prática pedagógica, o que ocorre em detrimento do conhecimento teórico/científico” (p.274). As autoras afirmam que se preocupa a criação de inúmeras categorias a respeito do professor – reflexivo/pesquisador/prático-reflexivo – pois entendem que isso restringe a ação docente à resolução de problemas operacionais do cotidiano da sala de aula, secundarizando-se no processo de formação desses professores, o exercício do pensamento, da crítica e a indispensável atividade da abstração. Para as autoras,

a defesa do “aprender a aprender”, tanto no que diz respeito aos alunos quanto à formação dos professores (a “reflexão na prática” e a reflexão “sobre a prática”), põe em segundo plano ou mesmo anula aquilo que nos parece essencial: uma formação voltada ao “aprender a ensinar” (MORAES; SOARES, 2005, p.271).

Para Moraes (2009), nas pesquisas e eventos da área da educação, têm sido comuns uma supervalorização da subjetividade do trabalho docente e as célebres “histórias ou relatos do cotidiano escolar”, narrativas subjetivas e/ou descritivas, quase sempre prescritivas. Nas palavras da autora, “com frequência o fascínio do modo de operar do ato educativo no cotidiano escolar transforma essa experiência em limite da inteligibilidade” (MORAES, 2009, p. 590). Segundo a autora, dessa forma, estamos incentivando um conhecimento empobrecido, reduzido a um dos múltiplos saberes que crescem com rapidez na academia e fora dela, no qual se rompe com a reciprocidade entre teoria e prática no processo cognitivo e onde esta última tem absoluta prevalência. É o deslocamento para segundo plano dos conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos. O conhecimento, dessa forma, é hierarquizado por sua utilidade e identificado com as questões da prática.

Para a autora, quando há uma ênfase na experiência da prática, há uma tendência de homogeneização da realidade, o que resulta numa ausência de profundidade, limitando o real ao nível do imediato e restringindo sua compreensão

ao meramente empírico. E, “se tudo é aparência, não há profundidade” (MORAES, 2009, p.592). Um efeito disso é o que a autora chama de “desintelectualização” do professor e a despolitização da formação docente, uma vez que essa racionalidade sugere que a prática docente é neutra, por se preocupar quase que exclusivamente com os acontecimentos no interior da escola. Para Moraes (2009), ao dispensar o conhecimento como campo de compreensão da inteligibilidade do mundo, tal entendimento desobriga os professores de considerarem

as determinações desse mesmo mundo. [...] No afã de sobrevalorizar a experiência cotidiana dos professores em seu espaço de trabalho, as imprecisões e incongruências peculiares a tal epistemologia da prática os tolhem em sua capacidade de capturar as relações funcionais dos fenômenos empíricos. Os fragilizam frente à complexidade da realidade social que envolve a educação e a trama de desafios da sala de aula (p. 592-593).

Por fim, Moraes argumenta que não é seu interesse apresentar alguma proposta que desqualifique a experiência dos docentes em sala de aula, o desenvolvimento de seu saber tácito, o aprimoramento de sua percepção da prática cotidiana. Entende ser inegável a importância do conhecimento detalhado do plano do fenômeno empírico. Ressalta que se trata apenas de marcar a radical insuficiência desse nível em termos de apreensão do complexo caráter intransitivo dos fenômenos do mundo, e conseqüentemente dos processos educativos. A autora defende

uma teoria que proceda à análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória da teoria, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva do domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas. [...] a educação não pode ficar alheia às conseqüências da teoria (MORAES, 2009, p. 603-604).

Essa breve discussão em torno de algumas vertentes no campo da formação de professores ajuda-me a problematizar alguns discursos já naturalizados tanto na universidade quanto no ambiente escolar. Percebo, a partir dos dados coletados neste estudo e mais adiante analisados de forma pormenorizada, o quanto

existe uma ênfase na formação prática do profissional docente, seja por parte da escola, ao fazer uma crítica de que a universidade está distante da realidade da Educação Básica, seja nos cursos de formação de professores, que aumentam as horas de prática em seus currículos, por exigência da própria legislação, o que mostra que hoje há toda uma política nacional reforçando a experiência da prática. Assim, percebo o quanto essas teorizações em torno de uma epistemologia da prática profissional são o discurso hegemônico nos diversos espaços em que a formação de professores é discutida e construída e filio-me um pouco na contramão dessas vertentes, por preocupar-me, junto com Moraes, com as questões de fundo na formação do professor, tais como o conhecimento científico, teórico, acadêmico, pois entendo que o professor deve ser um intelectual da educação, capaz de discutir novas concepções e propor políticas para a educação como um todo e não um mero profissional competente porque já tem experiência da prática, do fazer docente.

3.3 A formação de professores em um curso de Licenciatura em Química

A lógica disciplinar, predominante nos cursos de formação de professores, fica ainda mais evidente em se tratando da formação de professores de Química, ou de professores de algumas áreas do conhecimento, uma vez que existe essa particularidade: a de formar professores “de”. Ou seja, os cursos de licenciatura não formam professores genericamente, mas professores de uma determinada área do conhecimento.

Sobre este tema, Rosa (2010) faz um estudo buscando compreender as relações próprias de processos identitários docentes. Para isso, investiga as políticas brasileiras para o Ensino Médio na última década e a noção de disciplina escolar, voltando a atenção para a área de Ciências da Natureza. E chega à compreensão de que a configuração da disciplina escolar está fortemente ligada à questão da identidade docente. A autora aponta que, há mais de 50 anos, no Brasil, os cursos de licenciatura vêm formando professores para atuarem em disciplinas específicas na escola básica. Rosa (2010) ampara-se em Goodson (2001), estudioso da história das disciplinas, quando esse afirma existirem dinâmicas de estabilização das disciplinas garantindo-lhes um determinado *status* no currículo, uma estabilidade e um espaço de atuação, bem como parece haver uma relação entre o caráter científico de uma disciplina escolar e sua permanência no currículo.

Isto reforça a ideia de que a estabilidade das disciplinas está fortemente ligada à formação de professores nas instituições universitárias.

Assim, ser professor de Química significa estar na escola representando um conjunto de conhecimentos específicos – a disciplina de Química – com a linguagem que lhe é própria. Para além disso, significa também “estar inserido num campo simbólico representado pela própria noção de disciplina escolar” (ROSA, 2010, p. 415). Isso evidencia o quão delicado se tornam reformas educacionais que buscam flexibilizar o *status* de uma disciplina, uma vez que isso acaba gerando uma fragmentação e uma descontinuidade identitária por parte dos professores, visto que essas identidades também são forjadas dentro de uma lógica disciplinar nos cursos de formação. (TARDIF, 2012; ROSA, 2010).

Por trabalharem, predominantemente, em uma lógica disciplinar, os cursos de licenciatura possuem professores com formações diferentes e, obviamente, com entendimentos diferentes sobre a profissão docente. Soma-se a isso o fato já salientado por Tardif (2002), de que os professores universitários que querem dedicar-se à pesquisa de sua especialidade não têm interesse em dedicar-se à formação de professores, porque querem ser reconhecidos entre seus pares, desenvolvendo um saber altamente especializado que não se aplica à Educação Básica. No entanto, esses professores especialistas continuam trabalhando nos cursos de licenciatura.

Além disso, conforme já foi discutido na seção anterior, há variedade de discursos na própria constituição do campo formação de professores, como por exemplo, vertentes como a de Tardif, defendendo uma lógica de formação docente voltada para os saberes da prática e de Moraes, entendendo que uma ênfase demasiada na experiência da prática tende a homogeneizar a realidade, resultando numa ausência de profundidade e na desintelectualização do professor. Isso tem reflexos na formação acadêmica dos novos docentes, uma vez que seus professores possuem filiações teóricas diferentes e, não raras vezes, até divergentes entre si.

Neste sentido, acho consistente a ideia de que os cursos de formação de professores se configuram em um processo que é o tempo todo híbrido, seja pelas diferentes áreas de conhecimento e saberes que articulam e promovem a formação docente, seja pelos diferentes discursos que legitimam e validam essa formação. Na universidade, é nessa mescla de discursos e ambiguidades, que as identidades

docentes vão sendo construídas. Quando falo em processos híbridos, partilho do entendimento de Lopes (2005), considerando que

não se tratam de elementos contraditórios em que um não existe sem o outro. Tampouco podem ser explicados apenas por distinções e oposições. São discursos ambíguos em que as marcas supostamente originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interlocuções estabelecidas em uma bricolagem visando sua legitimação (p.57-58).

Segundo a autora, essa ambivalência relaciona-se com as questões de identidade. Por exemplo, nas identidades essencialistas, classificações e hierarquias são vistas como naturais, uma vez que as características identitárias são inerentes ao ser. Nelas, as relações de poder se manifestam através dessas classificações, ou seja, por meio da identidade e da diferença, e assim, o poder age tentando apagar essa ambivalência. Por isso, se queremos trabalhar na lógica da ambivalência, precisamos romper com esse binarismo da identidade e da diferença, e considerar a simultaneidade da presença das múltiplas categorias do ser. Assim, “é possível ser o mesmo, ser o outro e ser o híbrido simultaneamente” (LOPES, 2005, p. 58).

Reforçando a questão da categoria hibridismo na formação de professores, Lopes e Macedo (2002), ao analisarem produções de grupos de pesquisa institucionalizados que mantiveram as discussões sobre currículo na década de 90, perceberam que a grande marca dos estudos de currículo, e também do próprio currículo, é o hibridismo. Esse hibridismo se daria pela quebra e mistura de pensamentos já organizados em identidades culturais diversas, pela desterritorialização de discursos, produzindo novos sentidos, através de sujeitos que são eles próprios híbridos culturais.

Segundo as autoras, este hibridismo no campo curricular pode ser reconhecido na mistura de discursos pós-estruturalistas com os discursos das teorias críticas. Podemos reconhecer isso nos documentos oficiais (BRASIL, 2000), quando versam sobre constituição de uma identidade crítica e autônoma e, ao mesmo tempo, compreendem que a crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais implica uma revolução tecnológica que, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva.

Outra marca desse hibridismo nos estudos de currículo seria a reterritorialização para o campo do currículo de discursos produzidos fora do contexto educacional, por conta da busca de um melhor entendimento da escola em tempos pós-modernos. Neste sentido, Lopes e Macedo (2002) percebem uma forte influência da cultura, na medida em que vêm sendo intensificadas discussões sobre multiculturalismo e estudos culturais. Entendem, também, que essa proximidade do campo educacional com aspectos culturais mais amplos acaba gerando certa imprecisão na definição do campo intelectual do currículo e que essa imprecisão pode acabar desconsiderando especificidades próprias do campo curricular.

Cabe ressaltar que as autoras não veem como negativo os fluxos de significados entre diferentes campos (campo cultural e educacional, por exemplo) e sujeitos (professores, gestores, ativistas culturais), mas alertam que a abertura para novos significados busque ganhar espaços dentro do campo com o qual se relacionam, de modo que nem um nem outro discurso seja anulado.

Por fim, sendo o campo curricular, e o próprio currículo, marcado pelo hibridismo, parece coerente pensar que esta categoria tem efeitos no curso de formação de professores e que, portanto, deva ser considerada quando se trata de discutir a constituição da identidade docente.

Lembrando o contexto deste estudo, cabe mencionar que os sujeitos desta pesquisa estão tendo ou tiveram sua formação no curso de Licenciatura em Química da UFPel. Assim, finalizando este capítulo da formação de professores, julgo pertinente entender como está estruturado e que mudanças sofreu o curso de Licenciatura em Química da UFPel nos últimos anos.

A Reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química da UFPel

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química (BRASIL, 2001) atribuem o perfil dos egressos de cursos de licenciatura, conforme o documento:

O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e

experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média (p.4).

Interessante ressaltar que no perfil do licenciado não aparece a exigência de que esse profissional tenha algum domínio de técnicas básicas de utilização de laboratórios e equipamentos, como é exigido para o bacharel.

Com relação às competências e habilidades, o documento aponta a necessidade de competências bastante semelhantes para o profissional do bacharelado e da licenciatura, apontando para a necessidade da aquisição de competências com relação à formação pessoal, à compreensão da Química, à busca de informação, comunicação e expressão, ao trabalho de investigação científica e produção/controle de qualidade, à aplicação do conhecimento em Química e competências inerentes à profissão. No entanto, há uma sutil diferença nas competências exigidas na formação do licenciado, sendo acrescentadas competências referentes ao ensino de Química, porém desaparecendo a necessidade das competências para investigação científica e produção/controle de qualidade, bem como a de aplicação do conhecimento em Química.

Sobre a organização curricular do curso de Licenciatura em Química da UFPel, Garcia e Kruger (2009) explicam que, até 2002, os currículos dos cursos de licenciatura em Química da maioria das instituições de ensino superior estavam estruturados no sistema 3+1, ou seja, disciplinas de um núcleo comum aos cursos de licenciatura e bacharelado mais disciplinas básicas de formação pedagógica, normalmente, de responsabilidade das Faculdades de Educação. Esses dois blocos de disciplinas eram simplesmente superpostos, não havendo nenhuma integração entre as disciplinas ministradas nos institutos básicos e as disciplinas de responsabilidade das Faculdades de Educação. Essa era também a realidade do curso de Licenciatura em Química da UFPel, acrescido das disciplinas de Instrumentação para o Ensino e Práticas de Ensino de Química. Talvez uma particularidade fosse a existência de duas habilitações – Bacharelado e Licenciatura Plena – no mesmo período letivo, tendo ocorrido o último ingresso de alunos nessa modalidade no ano de 2003.

As resoluções CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) e CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNEB) e a

duração/carga horária dos cursos, trouxeram mudanças significativas para a estrutura dos cursos de licenciatura. Prescrevendo a necessidade de haver coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, orientam que a sua formação deva ocorrer também em lugar similar àquele em que vai atuar. Na prática, o efeito imediato foi o estabelecimento de 800h de formação profissional, sendo 400h de Prática como Componente Curricular – disciplinas específicas sobre a formação do professor, com ênfase nos procedimentos do saber fazer a partir da observação e reflexão – e 400h de Estágio Supervisionado nas escolas, o que significou um aumento de horas que, necessariamente, não estariam vinculadas às faculdades de educação, fazendo com que os cursos tivessem de assumir a responsabilidade dessas novas disciplinas nas licenciaturas. Segundo Garcia e Kruger (2009), o atendimento às exigências previstas nas DCNEB para o curso de Química da UFPel ocorreu em uma estrutura departamental existente na universidade que manteve fortemente o processo de disciplinarização do conhecimento e de falta de diálogo entre as áreas de formação específica e de formação pedagógica, sendo que, mesmo entre as disciplinas de formação específica como a Química, a Física e a Matemática, não há esse diálogo. Os autores afirmam também que, mesmo o curso passando por um processo de reelaboração do seu Projeto Pedagógico para se adequar às mudanças propostas pelas DCNEB de 2002, não há garantia de execução das propostas. Isto porque não há uma mudança de postura por grande parte dos professores que, muitas vezes, por possuírem tradição em pesquisa na área de Química, ainda veem, nos saberes voltados à educação escolar, pouca importância. Concluem que falta, no curso de Licenciatura em Química, estímulo ao exercício da docência, como ocorre com a pesquisa e desenvolvimento científico e tecnológico.

Apresento essa reflexão sobre o curso de Licenciatura em Química da UFPel para discutir o papel do estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Química, já que parte do meu estudo se refere ao acompanhamento de estagiários de Química na escola onde atuo.

Na UFPel, com a reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química, os estudantes passaram a realizar 408h de estágio supervisionado a partir da segunda metade do curso, ao longo de 4 semestres. No primeiro estágio, com 102h, o aluno conhece o seu campo de atuação e coleta informações sobre a escola, envolvendo questões administrativas e pedagógicas,

fazendo também uma reflexão crítica acerca da realidade conhecida. No segundo estágio, também com 102h, o licenciando planeja, juntamente com o professor titular da turma e os orientadores de estágio, atividades didático-pedagógicas para desenvolver com a turma de alunos, realizando pequenas intervenções didáticas em aulas de Química, sob a supervisão do professor da escola. O terceiro estágio, com 136h é o estágio onde efetivamente o aluno irá exercer a regência de classe, sob a supervisão do professor da escola e dos orientadores de estágio. Ao final, no quarto estágio, com 68h, o estagiário elabora um texto contendo os relatos, as discussões e as reflexões teórico-práticas sobre o período de estágio. Além disso, realiza uma pesquisa na escola referente ao seu ambiente de trabalho, ou a sua turma de alunos, ou ao exercício de docência, entre outros, para apresentar nos seminários de avaliação na universidade.

O mesmo tipo de movimento pelo qual passou o curso de Licenciatura em Química da UFPel, também passou a maioria dos cursos de licenciatura do país, ou seja, um processo de reestruturação curricular para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores. Essa reestruturação ocasionou um aumento das horas de estágio, ou seja, um aumento do tempo em que o discente vai estar na escola, seu futuro local de trabalho.

Trouxe esse panorama sobre a reestruturação curricular do curso de Licenciatura em Química da UFPel, para mostrar que há na formação inicial, práticas que visam inserir os licenciandos na escola ao longo do seu curso de formação, com o argumento de inserção na realidade de atuação profissional dos futuros professores. Penso que a escola, por sua vez, também tem ou deveria ter certo grau de comprometimento com a formação desse futuro professor, no momento dos estágios. Mas será que a escola está preparada para receber esse estagiário, agora por um período de tempo ainda maior?

No próximo capítulo, trago alguns autores que falam sobre esse lugar chamado escola e abro um pequeno espaço para apresentar o Projeto Político Pedagógico da escola na qual trabalho, dando ênfase a como a questão dos estágios é tratada no documento.

4 UM PANORAMA SOBRE A ESCOLA

Falar de formação de professores e discursos na formação de professores exige pensar outro espaço, além da universidade, onde a formação docente é construída e práticas de ensino são desenvolvidas: a escola. Neste sentido, neste capítulo, apresento as ideias de alguns autores sobre a escola, buscando mostrar discursos que circulam sobre essa instituição e que instituem seu papel social.

4.1 A escola como espaço da reflexão?

Um modo de falar sobre a escola é destacando sua organização em termos de tempos e espaços. Alarcão (2001) destaca três aspectos: a escola como lugar, a escola como contexto e a escola como tempo. A escola é um lugar, no sentido em que é um prédio, circundado por tantos outros, num determinado bairro. E sobre isso, a autora faz uma reflexão sobre que tipo de lugar é essa escola. Um lugar onde só existem salas de aula e laboratórios? Ou um lugar onde existam espaços de lazer, de convivência, espaços para inovação, para a flexibilização e interação entre docente e discente? Além disso, problematiza a localização das escolas, em relação a sua proximidade ou distâncias das comunidades e se atendem ou não às demandas da comunidade.

Para além de sua materialidade física, Alarcão argumenta que a escola é também contexto, e fundamentalmente, um contexto de trabalho. Trabalho dos estudantes – a aprendizagem em suas várias dimensões – e trabalho dos professores – a educação na sua multiplicidade de possibilidades. Para a autora, um bom contexto de trabalho requer um ambiente de tranquilidade e conscientização do papel que cada um desempenha neste contexto da escola.

A escola tem de ser a escola do sim e do não, onde a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, onde o espírito de

colaboração deve evitar as guerras de poder ou de competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evita o silêncio roedor ou a apatia empobrecedora e enturpecedora (ALARCÃO, 2001, p. 17).

Além de lugar e contexto, para Alarcão, a escola é também um tempo. Um tempo que passa e não volta e, por isso, não pode ser desperdiçado. Um tempo onde deve ser estimulada e desenvolvida a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico, a atividade e a iniciativa. Também um tempo de desenvolver capacidades como a memorização, o raciocínio, a observação, a comparação, a associação, a expressão, a comunicação e o risco. E um tempo de convivência saudável e cooperação entre alunos, professores, funcionários. Para ela, a escola tem o papel de preparar cidadãos para a vida, mas não pode ser pensada apenas como um tempo de preparação para o futuro e, sim, a escola deve ter consciência de que ela própria é a vida e, portanto, um local de vivência dessa cidadania. Afirma, no entanto, que a escola não tem conseguido acompanhar as mudanças que a sociedade vem sofrendo e por isso não atrai, sendo vista como coisa do passado.

Sendo fortemente marcada pela disciplinaridade, na escola predomina o pensamento ocidental de privilegiar o pensamento lógico-matemático e a racionalidade em detrimento de outros aspectos do conhecimento igualmente importantes, não preparando para um desenvolvimento global e para a complexidade do mundo atual. A autora defende que escola deve ser uma escola reflexiva, que tem a força de pensar a si própria, “uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora (Alarcão, 2001, p.25).

4.2 A escola como espaço que conclama mudança?

Roldão (2001) argumenta que, na atualidade, há uma obsessiva fixação do discurso educativo em relação à mudança. O discurso do senso comum exorciza, em torna desse conceito lato de mudança, uma série de angústias, incertezas e perplexidades do cotidiano profissional que, realmente, vem mudando. Dessa forma, para a autora, a complexidade dos conflitos dentro do contexto da escola, acaba reduzido de maneira simplista e maquiéista em termos de “adesão à mudança” e “resistência à mudança” (p.115).

Ver a escola como espaço para mudança requer analisar uma variante conceitual que surge associada ao conceito de mudança: o conceito de inovação. Também carregado de uma ideologização do senso comum de que a mudança, como algo novo, é sempre mudança para melhor. Por outro lado, algumas linhas do discurso sobre mudança assumem uma forte orientação de previsão de um certo padrão de futuro, como o da sociedade tecnológica, transformando os discursos sobre mudança em uma quase fuga para o futuro.

Entretanto, segundo Roldão (2001), ao nível do discurso teórico e investigativo, a análise e conceitualização da mudança vem sendo entendida como um campo específico de estudo e construindo uma área significativa de produção de conhecimento, levando em conta diferentes aspectos associados à mudança na educação, alguns estudos voltados a reformas educativas, outros às culturas profissionais e institucionais ou, ainda, à conflitualidade de perspectivas teóricas, etc. Para Roldão, há uma tendência de transformar a mudança em uma fábula, tornando-a um *slogan* inoperante, como a retórica profissional e política vem fazendo, não havendo a reflexão necessária sobre o conceito de mudança. Segundo a autora, essa falta de clareza sobre o que ao longo dos anos foi considerado mudança transforma-se num impedimento real para o conceber crítico e estrategicamente pensado para os rumos da educação e do currículo, elementos sobre os quais a escola ainda tem uma responsabilidade social.

Em relação à ideia de mudança, uma das dimensões mais recorrentes são as proposições de mudança curricular. No Rio Grande do Sul, desde 2012, houve a implantação pela Secretaria de Educação do Estado, de uma proposta curricular para o Ensino Médio que tem sido bastante polêmica. A proposta curricular nomeada como Ensino Politécnico (2011-2014) sugere um diálogo entre as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho. Segundo o documento (SEDUC/RS, 2011) foi constatado, a partir do último Censo Escolar da Educação Básica (2010), a existência de jovens com idade acima do esperado cursando o ensino médio, um alto índice de abandono à escola, condições precárias de infraestrutura das escolas e currículos fragmentados, dissociados da realidade social-histórica e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação. Para a Secretaria de Educação do RS, “essa conjunção de fatores apresenta uma realidade que exige, urgentemente, novas formas de organização do Ensino Médio” (SEDUC/RS, 2011, p.5). Diante disso, propõe o Ensino Médio Politécnico, com educação profissional integrada ao

ensino médio e ênfase na articulação das áreas do conhecimento e suas tecnologias, com os eixos da cultura, ciência, tecnologia e trabalho e com a perspectiva de que a apropriação e construção do conhecimento embasem e promovam a inserção social da cidadania.

Nessa proposta, a politecnia, compreendida como “domínio intelectual da técnica” (SEDUC/RS, 2011, p.14), constitui-se como princípio organizador do ensino médio politécnico, sendo sua organização curricular pensada sobre novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas do conhecimento.

Evidentemente, a construção deste currículo integrado supõe uma mudança na escola que só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão. No entanto, os professores das escolas, que tiveram a sua formação de maneira disciplinar e fragmentada, enfrentam dificuldades para implementar essa proposta e oferecem resistência a essa mudança curricular, o que conforme bem argumenta Roldão, não pode ser visto de maneira simplista.

Roldão (2001) argumenta que discutir a mudança na educação necessita situar a escola em sua relação funcional e histórica com a sociedade ou as sociedades em que surge e se desenvolve:

A escola constitui-se historicamente – reportando-nos à escola instituição pública tal como se estabelece depois do século XVIII e ao longo dos séculos XIX e início do século XX – como uma instituição social própria, especificamente organizada para assegurar de forma sistemática, relativamente eficaz e econômica, um conjunto de aprendizagens que socialmente se tinham como necessárias para um determinado tempo, contexto e setor da população. É pois esse conjunto de aprendizagens necessárias, mutável e socialmente construído – que hoje designamos por currículo – que a sociedade remete à escola para que garanta a sua passagem/apropriação (p. 117).

Assim, a autora afirma que a mudança que esta instituição enfrenta hoje não é um problema específico e particular desta época, mas uma característica inerente a sua natureza curricular e organizacional. Sendo esta a sua natureza, como uma instituição social, a escola é necessariamente uma instituição mutável e que está

permanentemente confrontada com uma lógica de mudança, pois a necessidade social muda.

Uma outra dimensão discursiva que versa sobre a necessidade de mudança na escola se refere à questão estrutural. Segundo a autora, hoje, vive-se um paradoxo: por um lado, há o entendimento da opinião pública de que, embora a escola seja uma instituição que deve responder às necessidades da sociedade, adequando-se a estas necessidades, a escola está sempre aquém da expectativa social; por outro, tem sido surpreendentemente estável a permanência de aspectos estruturais e organizacionais da escola que raramente tem sido alvo de qualquer crítica, tais como a sequência hierárquica da aprendizagem por anos letivos, a turma como unidade organizativa dos alunos, a estrutura curricular disciplinar, etc. Assim, é curioso notar que, em face de tantos debates sobre mudança na escola, as reformas educativas direcionam-se sempre no sentido de modernizar ou alterar conteúdos curriculares, ou de introduzir medidas regulativas do trabalho docente, mas mantém intocada a estrutura básica organizacional da escola.

Mais uma vez, a mudança proposta para o Ensino Médio no RS, o Ensino Politécnico, ilustra o quanto isso continua acontecendo nas reformas orientadas pelo Estado. Percebe-se uma forte mudança em termos de reestruturação da organização curricular e mesmo uma forte orientação para o trabalho docente interdisciplinar, mas não se mexe na organização estrutural da escola, por exemplo, no agrupamento dos alunos em turmas por séries, nos tempos dedicados por área de conhecimento de maneira isolada, etc.

Roldão (2001) aponta que há na escola, assim como acontece em outros campos da vida social, um processo que a sociologia denomina naturalização de uma realidade, que, por ter se estabilizado em uma determinada estrutura organizacional – e que a ela corresponde todo um campo conexo de relações, tais como a formação dos professores, os processos de avaliação e certificação, a regulação do acesso, etc – instaura-se na representação social como a única possível. Assim, uma instituição que é eminentemente social-cultural e datada, como é a escola, transforma-se num “poderoso referente tido por natural com toda a carga simbólica correspondente à ideia de imutabilidade e estabilidade” (p.119).

Pode-se relacionar essa questão da naturalização com a necessidade de adaptação que os estagiários e os professores iniciantes sentem ao chegarem à escola. Muitas vezes, o estagiário e o novo professor chegam com muitas ideias na

escola, propondo alternativas didáticas diferenciadas, mas acabam esbarrando nas dificuldades oferecidas pela estrutura rígida de horários da escola, no funcionamento dos setores e acabam por se adequarem à estrutura organizativa da escola e por entender que essa é a melhor forma de trabalharem. Por fim, vão aceitar como natural essa maneira de organizar a vida escolar, não vendo mais outras possibilidades.

4.3 A escola como espaço de problematização de práticas sociais?

Neste sentido de não naturalizar as questões referentes à escola e buscando problematizá-la, examinando como se tornou o que é, como está envolvida com a sociedade em que se insere e como, através dela, podemos entender melhor as questões que se passam no mundo, é que trago as compreensões de Veiga-Neto (2006). O autor salienta que a escola é uma instituição que surgiu com a função de construir um tipo de mundo que chamamos de moderno, um mundo projetado para se afastar de um estado de barbárie, um mundo de homens e mulheres civilizados. Assim, a grande função social da escola seria construir a civilidade, transformando-nos em sujeitos mais evoluídos, em cidadãos que se toleram minimamente, que cooperam mutuamente, que não se barbarizam. Talvez isso explique a necessidade e o tempo investido pelos professores para disciplinar os alunos.

Assim, dentro dessa ótica, uma das problematizações feitas à escola refere-se à questão da disciplina. Para Veiga-Neto (2006), este é o grande ponto comum entre as sociedades modernas e a escola: a disciplina, tanto a disciplina dos corpos quanto a disciplina-saber. Ambas estão implicadas num tipo de poder, o poder disciplinar, que nos faz autogovernar mais e melhor. O importante disso é perceber que, bem antes de a escola moderna transformar-se numa instituição onde se desenvolvem conteúdos, ela já existia como uma instituição que fabricava – e continua fabricando – modos de vida. E, se a escola nos molda, acabamos naturalizando os moldes que ela nos impõe. Por exemplo, nossa relação com o espaço e o tempo é tida como algo que já existe a priori, algo dado e, dessa forma, deixamos de entender que essa relação é apenas um caso particular de uma variedade de possibilidades, de outros tipos de relações com o tempo e o espaço que existem em outras culturas, outras sociedades.

De todas as instituições da Modernidade, a escola é a mais abrangente, pois é a que todos os indivíduos têm ou deveriam ter acesso e por um maior período de tempo. Para Veiga-Neto (2006), a escola é a instituição capaz de moldar a subjetividade dos sujeitos para formas muito particulares de utilizar o espaço e o tempo, o que não significa dizer que a escola desenvolveu essas formas, mas que ela própria se desenvolveu em conexão com as práticas sociais, culturais, econômicas e religiosas típicas do mundo europeu pós-renascentista.

Neste sentido, muitas vezes, a disciplina passa a ser o foco principal na atuação dos professores, o que acontece tanto com professores iniciantes quanto com professores experientes. Imaginemos, então, o caso do estagiário, para quem tudo é muito novo, além de dar conta de desenvolver os conteúdos, com propostas didático-pedagógicas inovadoras, ainda tem de disciplinar a turma. Uma queixa frequente entre os estagiários é que, muitas vezes, passam um período de aula inteiro só disciplinando os alunos, e pouco conseguem desenvolver em suas aulas.

Ao falar sobre a crise da escola, Veiga-Neto trabalha sob uma outra ótica. Ao invés de diagnosticar que existe uma crise e sairmos atrás de remédios, de soluções para esta crise, o autor considera mais produtivo buscar ver as condições que possibilitaram que essa crise se instaurasse na escola. Percebemos que a escola está em crise, porque sentimos que ela está desencaixada da sociedade atual e da maneira como esta se organiza. O fato é que a escola é uma instituição que se encaixa perfeitamente numa organização cujos tempos e espaços estão organizados em uma lógica linear, sequencial, e num projeto de escola como instituição normativa, reguladora, mas os sujeitos que hoje estão na escola estão inseridos num mundo da simultaneidade, que estabelece novas relações com as dimensões tempo e espaço para atender

às mudanças estruturais que decorrem da chamada 'revolução do conhecimento' alterando o modo de organização do trabalho e das relações sociais (...), bem como atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (BRASIL, 2000, p.6).

Mas, apesar de um discurso fortemente difundido na sociedade de que a escola não está dando respostas satisfatórias ao mundo de hoje, Veiga-Neto (2006) faz uma ressalva:

O primeiro cuidado é não imaginar que a escola esteja aí para necessariamente dar respostas para o mundo. Não existe um mundo *lá* e uma escola *aqui* que dê respostas a esse mundo que parece estar lá. Existe certamente uma instituição chamada “escola” que está implicada neste mundo no sentido mais profundo, no sentido mais íntimo, no sentido até de estabelecer o que é este mundo. A rigor, não existe essa dicotomia de uma instituição dando resposta ao mundo (p.113).

Veiga-Neto situa a crise da escola com a questão de estarmos mudando de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle. Uma sociedade disciplinar é aquela em que o autogoverno é apreendido a partir da internação por determinado período de tempo em instituições disciplinares, tais como a escola; já a sociedade de controle é aquela em que todos controlam todos, o tempo todo e já não são mais necessárias as instituições para isso. Exemplos disso são as câmeras de vídeo instaladas nas ruas, nos estabelecimentos, estejam elas visíveis ou não, os bancos de dados, as listas na internet, o rastreamento dos cartões de crédito. Tudo isso são símbolos de uma sociedade de controle. E todos estes dispositivos funcionam como dispositivos de subjetivação, como práticas de controle permanente. Se, por um lado, ganha-se em segurança social, por outro, perde-se com o aumento do constrangimento individual.

Mas o que isso tem a ver com a escola? Veiga-Neto dirá que muito. Pois, se a escola é uma fábrica de sujeitos modernos para agirem numa sociedade disciplinar, ou seja, uma sociedade em que cada sujeito seja capaz de exercer o autogoverno e se esta sociedade está mudando para uma sociedade de controle, haja vista o grande avanço tecnológico e o barateamento de dispositivos capazes de exercerem a vigilância permanente, talvez a escola esteja perdendo a sua função. Mas não se trata apenas de mudar a ênfase da disciplina para o controle, até porque disciplina e controle coexistem, uma vez que, numa sociedade de controle e cada vez mais competitiva, os indivíduos mais disciplinados são também os que têm mais chances de obterem êxito.

Veiga-Neto (2006) afirma, ainda, ser necessário, possível e vantajoso investirmos numa escola mais adequada ao mundo contemporâneo e que deve garantir, ao menos, as conquistas fundamentais da Modernidade, no sentido de vivermos com mais qualidade de vida. Para ele, devemos pensar a escola “como ela vinha sendo, naquilo que ela pode se transformar ou naqueles aspectos e práticas em que ela pode se ressignificar” (p. 125).

Moreira (2003), em seus estudos sobre currículo, faz considerações a respeito das contribuições da teoria crítica de currículo para a escola. Moreira acredita que as discussões das décadas de 1970 e 1980, a partir de pressupostos da teoria crítica, de certa forma, possibilitaram que a escola fosse vista de modo menos ingênuo, vendo-a como um espaço em que desigualdades eram preservadas e consolidadas e onde a injustiça se fazia. Para o autor, vários teóricos da época foram importantes por mostrar que outras alternativas eram possíveis. No entanto, Moreira afirma que a escola não contribuiu apenas para a desigualdade social, mas que também contribuiu para outros tipos de desigualdade envolvendo a mulher, o índio, o negro, o homossexual, etc.

Nessa perspectiva de discussão, insere-se um campo de estudos chamado Estudos Culturais, que tem proposto repensar radicalmente o papel central da cultura na constituição e na análise das práticas sociais. Essa abordagem das ciências humanas vai muito além de colocar a questão da cultura numa posição mais central, ao lado dos processos econômicos, das instituições sociais e da produção de bens e riquezas. Trata-se de uma abordagem que vê a cultura como uma condição constitutiva das práticas sociais (HALL, 1997). A cultura aqui não é vista como algo homogêneo, nem como uma sabedoria que se recebe de maneira passiva, mas, ao contrário, como um campo que se manifesta de maneira diferenciada de acordo com a época histórica e através de intervenções ativas que constituem sujeitos e práticas sociais. Neste sentido, “todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou que requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão cultural (HALL, 1997, p.32).

Assim, uma outra problematização feita com relação à escola diz respeito a não vê-la mais como o único espaço destinado a aprender, nem o professor como o único sujeito detentor do saber. Moreira (2003) entende que os Estudos Culturais, quando chamam a atenção para a importância e a centralidade da cultura no mundo contemporâneo, têm também muito a contribuir no campo da educação. Para ele, um olhar para a cultura e para o que acontece fora da escola, seja através da mídia ou de outros artefatos culturais, tem também muito a dizer sobre a escola e o que acontece dentro dela. Compartilhando a ideia de cultura como um espaço produtivo onde são construídos significados e produzidas identidades, Moreira vai dizer que o currículo e a escola também são um espaço onde isso acontece, pois “as mesmas lutas que se travam lá fora são travadas dentro da escola” (2003, p. 56). E, a partir

disso, entende que essa visão da cultura deve ser aproveitada para construir uma escola que exclua menos, que não marque, não ressalte, não reproduza diferenças para reforçar desigualdades. Nas palavras do autor, precisamos fazer da escola “um espaço de transgressão, [...] de caminhada na contramão, numa tentativa de fazer da escola um espaço de crítica” (p.56).

Esta pluralidade de autores e/ou de olhares sobre a escola – que não são necessariamente contraditórios, mas problematizam a escola sob diferentes vieses – levam-me a constatar o quanto o espaço escolar é importante quando se pensa a formação de professores. Pereira (2000) fala que “o licenciando continuará se formando na prática pedagógica com as questões advindas da realidade da escola” (p.75). Desse modo, a licenciatura “deve ser vista como uma etapa intermediária [...] no complexo processo de formação do professor” (p. 75). Isso significa dizer que a formação do professor não termina com a colação de grau em um curso de licenciatura, mas vai sendo construída constantemente ao longo de sua atuação profissional.

O estudo que estou desenvolvendo mostra que a escola é tanto um lugar da prática docente como também um espaço de formação do professor. No entanto, percebo que a escola não se reconhece como agência formadora, relegando essa função apenas à universidade. Tal entendimento coloca de um lado a universidade, responsável pela formação docente e de outro, a escola, como um lugar da prática docente, reforçando o discurso que circula tanto no ambiente acadêmico, por parte de alunos das licenciaturas, quanto nas escolas de Educação Básica, por parte dos professores: o de que há um distanciamento entre o que diz a universidade sobre ser professor e o que diz a escola sobre essa profissão. Vejo aí uma via de mão dupla, pois se, de um lado, temos os licenciandos alegando que a universidade não os prepara para a escola que vão encontrar, de outro, temos uma escola que também não se reconhece como local de formação dos novos professores e deixa esse papel apenas para a universidade. Penso que essas questões têm reflexo na recepção aos professores ingressantes e, principalmente, aos estagiários que, via de regra, são mal orientados, ficam com as turmas maiores ou mais agitadas, são utilizados para suprir falta de professores nas disciplinas e, muitas vezes, pouco se encontram com o professor regente da turma.

Para finalizar este capítulo, apresento, mesmo que brevemente, algumas discussões sobre o Projeto Pedagógico do colégio no qual as professoras e as

estagiárias de Química entrevistadas atuam/atuaram. O intuito de olhar para este documento é ver como a escola se pensa, mas, principalmente, buscar o que esta entende por seu papel na formação do futuro professor – o estagiário.

O Projeto Pedagógico do Colégio Municipal Pelotense

O Projeto Pedagógico (PP) do Colégio Municipal Pelotense apresenta um breve histórico do colégio e também um detalhamento de toda a sua área física e das dependências da escola. Segundo o documento, ele foi construído com a participação de professores, alunos, pais e funcionários da escola, em discussões em diferentes períodos, para definir o perfil do colégio – o que se tem e o que se quer, sendo definido como filosofia da escola o seguinte:

Para o Colégio Municipal Pelotense, a realidade é uma totalidade que engloba questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesta perspectiva, entende que a sociedade necessita de intervenções transformadoras, numa ação crítica aos valores vigentes, para que a mesma possa ser mais justa, cooperativa, ética e humana.

A escola, como parcela dessa totalidade, deve voltar-se para a emancipação da pessoa, priorizando o ser em detrimento do ter e ratificar a interlocução como princípio educativo fundamental. As ações desenvolver-se-ão, no sentido de construir uma cidadania participativa, através de um ensino crítico, que signifique o conhecimento, valoriza o lúdico e estimule a cooperação, reconhecendo o aluno como um sujeito concreto e capaz de (re)fazer sua história.

No PP, são apresentados os princípios ou marcos operativos das séries iniciais, do Curso Normal e das Áreas de Estudo – as disciplinas específicas –, sendo apontado como princípios para a disciplina de Química o que segue:

A Química tem como objetivo compreender a natureza como um todo dinâmico e o ser humano, em sociedade, como agente de transformação do mundo em que vive em relação essencial com os demais seres vivos, admitindo como princípios fundamentais:

- a busca pela compreensão da linguagem e simbologia da ciência;*
- a relação teoria-prática;*
- a ligação entre ensino e cotidiano;*
- a observação e compreensão dos fenômenos químicos;*
- a inter-relação com outros saberes e conteúdos escolares*

O projeto pedagógico apresenta também a concepção da escola sobre a avaliação, os projetos desenvolvidos e o papel dos servidores e setores da escola.

Sobre este último aspecto, chama-me atenção o fato de serem apresentados, em um mesmo item, os papéis de setores da escola tais como a direção, a secretaria, o departamento de pessoal, o Serviço de Orientação Educacional (SOE), o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), etc., e os papéis de funcionários, a exemplo, os monitores e os tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Assim, os papéis de cada sujeito da escola são definidos, ora de maneira coletiva, como função de um setor, ora de maneira individual como atribuição de funcionários.

Penso que esta maneira como a escola está organizada, por setores, talvez tenha ajudado na falta de referência aos estágios, que, por não se tratar de nenhum setor específico da escola, nem de responsabilidade de nenhum funcionário, deixa de aparecer no Projeto Pedagógico da escola de maneira explícita. Mesmo na definição do papel do SOP, não há referência a esta questão. Podemos pensar talvez, que, ao ser definido como papel do SOP a responsabilidade pela “supervisão, acompanhamento e orientação do trabalho docente na escola” (PELOTAS, 2009), estaria subentendida a questão do acompanhamento aos estagiários. No entanto, a partir do olhar que tenho ao longo deste trabalho, não me interessa esse implícito nas coisas ditas/escritas, mas sim o que está manifesto e o que esse não explícito tem de significado.

Evidentemente, o que trago aqui é uma apresentação muito resumida do PP da escola, o qual é fruto de um trabalho bastante discutido com toda a comunidade escolar. No entanto, o que buscava, ao analisar o PP da escola, era encontrar alguma menção ao estagiário e/ou ao momento do estágio, ou seja, procurava ver se a escola previa algo para a questão do estágio, se havia alguma orientação a ser seguida, o que não foi observado. Esse não comprometimento explícito com o estágio dos discentes da universidade abre espaço para que cada professor desenvolva o trabalho com o estagiário da maneira que bem entender. Parece que a escola não considerou o aumento de horas de estágio que a universidade passou a adotar e sua importância para a formação dos acadêmicos, provavelmente porque a escola não se enxerga como instituição parceira e diretamente envolvida na formação do licenciando, futuro professor.

5 CAMINHOS DA PESQUISA

5.1 Delimitando os sujeitos e criando os instrumentos de pesquisa

A metodologia abordada é de caráter qualitativo e analisa as relações entre o discurso sobre o ser professor em um curso de formação de professores de Química e o discurso da prática docente nas escolas de Educação Básica. Veiga-Neto e Noguera (2010) ajudam-me a explicar o lugar da Arqueologia e da perspectiva arqueológica que utilizo na metodologia desta pesquisa:

A Arqueologia não é um campo disciplinar; não pretende ser uma nova ciência dentro das Ciências Sociais e das Ciências Humanas; também não é a rigor, um método de análise: é uma perspectiva, um enfoque, uma forma de olhar, compreender e analisar os discursos. Mas é preciso esclarecer que discursos no sentido arqueológico não são os discursos da ciência, os discursos científicos. [...] Para a Arqueologia, os discursos são entendidos como práticas. Trata-se sempre de práticas discursivas que atuam como um conjunto anônimo de regras para a formação e transformação de determinados objetos de saber, dos sujeitos autorizados para falar sobre esses objetos e das diversas formas de enunciar, de dizer, de falar de um modo que seja considerado mais (ou menos) correto sobre tais objetos de saber (2010, p.76-77).

Ao propor o estudo dos discursos que perpassam o ambiente escolar e a universidade com relação à docência em Química na Educação Básica, foi preciso delimitar os sujeitos que poderiam ser reconhecidos como portadores e veiculadores de tais discursos. Entendo que há uma gama de sujeitos com autoridade para falar sobre a docência e o ser professor na universidade e na escola e que os discursos que circulam nesses espaços, algumas vezes se reforçam, mas em outras se contrapõem, pois são configurados em práticas bastante diferentes, mesmo que ambas estejam voltadas para a educação escolar. Assim, inicialmente, optei por realizar a pesquisa com alunos concluintes dos cursos de Licenciatura em Química, Física e Biologia, com professores iniciantes (considereii iniciantes aqueles que

exercessem a docência há no máximo 5 anos) e com estagiários dessas mesmas áreas, na escola em que trabalho, considerando-os sujeitos capazes de representar os discursos que circulam no ambiente da universidade e no ambiente da escola.

Dei início ao trabalho fazendo uma pesquisa com os alunos concluintes dos cursos de Licenciatura em Química, Física e Biologia da Universidade Federal de Pelotas, em dezembro de 2011. Para a realização desse estudo, preparei um instrumento que simulou uma situação hipotética, onde os alunos entrevistados foram solicitados a escrever o que diriam:

- a) em uma conversa com o Secretário de Educação sobre o estágio e suas observações em relação à escola pública de Educação Básica;
- b) em uma conversa com o coordenador do seu curso de formação sobre o próprio curso;
- c) em uma conversa com um amigo ou familiar sobre suas expectativas e sentimentos em relação ao ser professor.

O instrumento foi aplicado de maneira presencial por área de conhecimento, em dia e horário previamente agendado com os participantes, de modo que todos respondessem ao instrumento junto com os seus pares. O universo de concluintes que participou da pesquisa foi formado por sete alunos do curso de Química (todos os concluintes), cinco alunos do curso de Física (de um total de seis concluintes), e apenas dois alunos do curso de Biologia (de um total de vinte concluintes)⁴. A partir desse levantamento inicial, foi possível marcar alguns posicionamentos em relação à visão dos acadêmicos sobre seus cursos de formação e a escola.

Ao buscar na escola professores que estivessem em início de carreira (máximo de 5 anos na docência), deparei-me com a seguinte situação: na escola, não havia professores iniciantes nas áreas de Física e de Biologia, apenas na área de Química. Também neste período – 2011/2 – não havia na escola estagiários nas disciplinas de Física e Biologia, apenas duas estagiárias na área de Química, realizando o Estágio II⁵. Esses dois fatos – falta de professores iniciantes e de estagiários das outras áreas – fizeram-me pensar em restringir a pesquisa à área de

⁴Houve várias tentativas de marcarmos o encontro para aplicação do instrumento com os concluintes de Biologia, mas não obtive êxito, tornando pequena a representação de concluintes do Curso de Biologia da UFPel, em relação às outras áreas.

⁵No estágio II, os estagiários acompanham as aulas de um professor da escola e “são planejadas e executadas atividades didático-pedagógicas em uma turma, sob a orientação de professor da escola” (PP do Curso de Licenciatura em Química da UFPel), em docência compartilhada, sem efetivamente assumir a turma.

Química. Além disso, as primeiras leituras do material produzido pelos alunos concluintes permitiram-me observar que as dúvidas, questionamentos e proposições não divergiam muito de uma área para outra.

Chega o momento de uma pesquisa em que devemos fazer escolhas. E foi o que fiz. Assim, fui organizando melhor as ideias e entendendo que era interessante produzir uma discussão mais próxima da minha realidade, tanto no que se refere à minha formação, quanto à vontade e necessidade de dar algum tipo de retorno para o meu local de trabalho. Dessa forma, direcionei a pesquisa para a área de Química apenas, voltando-me para os concluintes do curso, para as estagiárias na escola e para as duas professoras iniciantes.

Definidos os sujeitos da pesquisa e dando continuidade ao trabalho, acompanhei e gravei o seminário de apresentação do relatório de estágio dos concluintes do curso de Licenciatura em Química. Com as professoras iniciantes, gravei uma entrevista semi estruturada com questões que envolveram a sua formação inicial na universidade, considerando a organização curricular, as orientações e considerações sobre a (futura) prática na escola, e que envolvem hoje o seu trabalho na escola, o currículo escolar e as práticas escolares. Por entrevista semi estruturada assumo a definição de Lüdke e André (1986), de que uma entrevista “se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, podendo haver adaptações no seu decorrer”, ou seja, uma entrevista com questões norteadoras, mas que permitem um grau de liberdade de modo a direcionar outras questões para o objeto de estudo, se necessário.

Como parte da etapa de pesquisa com os estagiários, apliquei um questionário para as estagiárias de Química, em 2011/2. A intenção foi discutir questões mais pontuais sobre a chegada das estagiárias na escola, suas primeiras impressões, o modo como foram recebidas e acompanhadas na escola, etc. No seguimento da investigação com as estagiárias, entrevistei a estagiária que acompanhei em 2012/1, visando construir práticas de acompanhamento a estagiários de Química na escola.

Retomando, os sujeitos e os instrumentos da pesquisa são:

- Concluintes dos cursos de Licenciatura em Química da UFPel em 2011/2

Simulação de uma situação hipotética⁶ em que os alunos escreveram o que diriam em uma conversa com o secretário de educação, com o coordenador do curso e com um amigo ou familiar sobre, respectivamente, a escola pública de Educação Básica, o curso de formação e suas expectativas e sentimentos em relação ao ser professor;

Gravação do seminário de apresentação dos relatórios de estágio de alunos concluintes do curso de Licenciatura em Química Universidade Federal de Pelotas, já participantes da pesquisa na simulação hipotética acima;

Na apresentação desses dados e de modo a preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, as falas dos concluintes do curso de Licenciatura em Química estão organizadas por letras e números (Q+número). Ex.: Q-1, Q-2.

- Professoras iniciantes de Química no Colégio Municipal Pelotense

Gravação de uma entrevista semi estruturada⁷ com duas professoras e posterior de gravação para análise. As falas das professoras estão identificadas como P-X e P-Y.

- Estagiárias de Química no Colégio Municipal Pelotense

Aplicação de questionário⁸ às duas estagiárias de Química, em 2011/2, uma delas acompanhada por mim e outra por outra professora da escola. As falas das estagiárias estão identificadas como E-1 e E-2.

Entrevista semi estruturada⁹, realizada em 2012/2, com a estagiária que acompanhei em 2012/1, identificada por E-2.

Todos os sujeitos da pesquisa assinaram um termo de consentimento¹⁰ autorizando o registro e o uso das informações prestadas para serem divulgadas ou publicadas em periódicos, anais de eventos ou outros meios de divulgação de trabalhos acadêmicos.

⁶ Apêndice A.

⁷ Apêndice B.

⁸ Apêndice C.

⁹ Apêndice D.

¹⁰ Apêndice E.

5.2 Olhando ou criando dados de pesquisa?

De posse desse material, inicia-se o trabalho de análise dos dados. Para tanto, orientei-me pelos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, uma perspectiva de análise que ao invés de pretender “responder questionamentos sobre ‘o que expressa um texto’, [...], busca explorar ‘como se produz’ o discurso em que este texto se insere” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 143). Esses autores complementam o entendimento da Análise de Discurso como uma metodologia de análise textual que se estrutura a partir de um referencial teórico forte, o que chamam de teorias escolhidas a priori. Este referencial vai direcionar o olhar do investigador sobre os dados da pesquisa, no caso desta pesquisa, seria a compreensão de enunciados como elementos de discursos que, por sua vez, constituem os objetos sobre os quais falam.

Ao trabalhar com as teorizações de Foucault neste estudo, procuro não utilizá-lo como um modelo a ser seguido, como alerta Veiga-Neto (2005), mas tomo suas contribuições como ferramentas de análise, por entender que essas teorizações constroem um modo de ver o mundo. E, nesse sentido, entendo o método como “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (LARROSA apud VEIGA-NETO, 2005, p. 20). Assim, de acordo com o referencial teórico que estou utilizando, os dados da pesquisa não estão prontos em algum lugar esperando serem capturados. Para Veiga-Neto (2005), é um equívoco “pensar que os problemas de pesquisa estão aí, soltos no mundo, a espera de qualquer teoria para serem resolvidos” (p.23).

O fato de estar pautada por um referencial teórico *a priori*, fez-me olhar para as informações e transformá-las em dados de pesquisa. Com outro olhar teórico, talvez não visse essas informações como dados. Assumo, então, que os dados da pesquisa são produzidos na escolha dos sujeitos, na elaboração dos instrumentos de pesquisa, na definição dos recortes e, principalmente, na análise dos dados propriamente dita.

Como dito anteriormente, há muitos que podem falar sobre a docência e o ser professor e também que os discursos sobre essa temática se reforçam algumas vezes, se contrapõem em outras, pois se configuram em práticas diferentes. Além desses, há os discursos que são produzidos fora do contexto educacional, mas que entram na escola e produzem efeitos nas práticas que ali são realizadas.

Desse modo, seja a entrevista, seja o questionário, seja a simulação de uma conversa, enfim, todos os questionamentos feitos aos sujeitos da pesquisa não têm o objetivo de revelar o que está por trás de, assim como não pode ser entendido fora do contexto no qual os sujeitos estão inseridos, pois:

As lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos (SILVEIRA, 2007b, p.128).

Ao analisar os dados, tenho claro que olhar os sujeitos respondentes como fonte única dos sentidos de seu discurso é, conforme argumenta Silveira (2007a), uma ilusão, já que por vezes os interlocutores fazem falar determinadas vozes. A própria representação da situação de ser o falante em uma pesquisa acadêmica já aponta vozes, discursos dos quais devem ser locutores. Ao trabalhar numa perspectiva foucaultiana, isso fica muito claro, uma vez que

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. [...] é preciso reconhecer, agora, que não é nem pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações. (FOUCAULT, 2012, p. 66)

Dentro dessa perspectiva, é impossível olhar para os dados da pesquisa como falas individuais dos respondentes; os registros são entendidos como enunciados povoados de significados, provenientes não do sujeito individual, mas de um sujeito coletivo no qual lógicas culturais e cotidianas estão imbricadas e refletem discursos que atravessam esses sujeitos. Além disso, o meu olhar como pesquisadora, e de acordo com o viés teórico que assumo e com os discursos que me constituem, também faz falar outras vozes, possibilitando releituras e reinterpretções dos ditos dos entrevistados. Silveira (2007b) explica isso melhor, referindo-se à situação de entrevista como uma “arena de significados” e a considera um jogo interlocutivo em que o entrevistador quer saber algo e, para isso, propõe ao entrevistado uma espécie de exercício de preenchimento de lacunas:

Para esse preenchimento, os entrevistados saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos (p. 137).

É com este entendimento sobre a análise dos dados que fui enxergando e construindo sentido para o material de análise que consegui levantar, buscando, nos materiais produzidos, “as regularidades, as significações compartilhadas e não a verdade ou a infidelidade dos relatos” (SILVEIRA, 2007b, p. 134).

6 A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A DOCÊNCIA NA ESCOLA: DISCURSOS/PRÁTICAS CONSTITUINDO UM ENUNCIADO

Nesta seção, busco colocar em evidência os discursos que os alunos concluintes do curso de Licenciatura em Química (identificados de Q-1 a Q-7), as estagiárias (E-1 e E-2) e as professoras iniciantes de Química (P-X e P-Y), entrevistados neste estudo, inscrevem ao serem convidados a falar sobre as suas vivências na escola, sobre o seu curso de formação e sobre as suas expectativas com relação à docência.

A análise dos dados, feita a partir da perspectiva da análise de discurso, possibilitou-me perceber, embora utilizando instrumentos diversos e tendo sujeitos oriundos de ambientes diferentes – universidade e escola – algumas recorrências das formas de dizer, dos assuntos e algumas regularidades nas falas, nas práticas, nos discursos quando se põe em discussão o tema ser professor. Trabalhar na perspectiva da análise de discurso, tratando os enunciados em sua raridade (FOUCAULT, 2012), implica reconhecer que esses possam ser recorrentes em diferentes formações discursivas e que, ao falarem sobre algo, constituem/produzem verdades e práticas sobre o que é dito.

Assim, analisando as falas dos sujeitos deste estudo – concluintes, estagiários e professores ingressantes – percebi que são muitos seus estranhamentos na chegada à escola. Eles referem o sentimento de abandono, a necessidade e a dificuldade de adaptação, a falta de infraestrutura das escolas, a dificuldade de lidar com a cultura escolar, conforme apontado a seguir:

[...] eu me senti meio perdida dentro da escola, em relação a quem recorrer em determinadas situações... (Q-5)

No meu estágio, a orientadora da minha turma quase nunca estava presente. Ela não se interessava em ver meus planos de aula, nem meus trabalhos e as provas. (Q-1)

Eu levei uma falta na primeira semana de trabalho porque eu não sabia que tinha que trabalhar no sábado! (P-Y)

Destaco a dificuldade de relacionar os conteúdos vistos no meio acadêmico e os na escola, pois na universidade eles estão carregados de teoria e descontextualizados da realidade, dificultando a transposição desses conteúdos de um nível para outro. (Q-3)

A escola não oferecia materiais didáticos diferenciados (somente folhas de ofício para provas) e no laboratório não havia espaço e material suficiente para a grande quantidade de alunos.(Q-2)

Me largaram aqueles cadernos de chamada tudo em branco, eu errei tudo aquilo, nas primeiras semanas eu rascunhei e eu errei tudo aquilo. [...] eu cheguei aqui (na escola) debaixo do mau tempo e sem nenhuma orientação, nenhuma. Aí eu perguntava, tá mas o que eu faço? Faz o que tu quiser, faz o que der. (P- Y)

Eu não tive nenhuma orientação, tanto que, como eu falei, até hoje tem coisas que eu tenho que sair perguntando, ninguém sentou pra me explicar assim e disse, olha a chamada tu faz assim, assim e assim, os sábados tu faz assim, não, não teve... (P- X)

É também bastante presente a visão da carreira de professor como algo desafiador, difícil, que exige muita dedicação e amor, ao mesmo tempo em que acham a carreira pouco valorizada. Com isso, alguns afirmam querer exercer a docência, mas não na Educação Básica, especialmente pela questão salarial, além de ressaltarem que a carreira de professor tem pouco prestígio e valorização. Também referem, com frequência, a sensação de estarem despreparados para a docência e a desilusão com a carreira docente:

Para ser professor tem que querer e estudar muito, não se pode parar na graduação. Porém acredito que para a rede municipal e estadual, se torna difícil pela questão salarial. (Q-2)

Antes eu queria muito isso, agora, após os estágios, tenho dúvidas. A questão das condições salariais e de trabalho pesam na hora de dizer se é isso mesmo que quero.[...] Quero ser professora, quero fazer parte da vida das pessoas, ajudando-as a construírem conhecimentos, mas não sei se no ensino público e nível básico. (Q-4)

[...] vai chegando num momento que a gente cansa, porque a gente trabalha muito e não era pra ser assim, eu acho que se eu trabalhasse 20 horas só, eu seria a pessoa mais realizada do mundo, mas com quase 60 horas com turmas? Aqui não, que é noturno, mas no diurno tenho turmas com 36 alunos, isso também é uma realidade absurda. (P- X)

Todo mundo diz na academia pra motivar o aluno, mas quem é que nos motiva pra enfrentar essa realidade que, em função da desvalorização, é triste, não tem outro termo. (P- Y)

Gostaria de seguir a profissão e de, principalmente, ver melhorias na educação. Entretanto se as coisas não melhorarem não sei se conseguirei continuar, pois acho que a paixão é fundamental quando se desempenha uma função, e esta só existe quando percebemos, de fato, que o que fazemos está acarretando em algo relevante. (Q-6)

No fim do estágio me senti pouco preparada para dar aula, sinto que falta muita coisa que não é dada na faculdade para nós. (E-1)

Eu tinha um plano certo pra mim, eu queria fazer mestrado, doutorado pra ser professora de universidade, de um IF (Instituto Federal), qualquer coisa menos dar aula na rede pública sabe, isso eu não queria [...]e eu não pretendo morrer dando aula dentro de escola. Então acho que é isso, não é a profissão que eu sonhei, não é a coisa que eu mais quero pra minha vida: dar aula. Não vou te dizer que eu nunca vou ser professora, não tenho nada contra a profissão, eu acho que a profissão é que é muito desvalorizada. (E-2)

Tantos estranhamentos por parte dos estagiários, dos alunos que concluem o curso de licenciatura e dos professores quando chegam à escola, somados ao desânimo e às dúvidas sobre a carreira docente, parecem indicar que algo não anda bem com as expectativas dos formandos e recém-formados com relação à profissão que escolheram. Como não problematizar o fato de que, próximo de terminar um curso de licenciatura, o aluno diz querer “*qualquer coisa menos dar aula na rede pública*”? Ou ouvir recém-licenciandos dizer que não gostariam de ir para a escola, para exercer a profissão para a qual dedicaram ao menos 4 anos de suas vidas estudando, preparando-se? Parece que há um pensamento em torno da profissão docente, um enunciado que perpassa tanto a universidade quanto a escola de que **ser professor do ensino básico é algo menor**. Interessante perceber, a partir das falas dos sujeitos desta pesquisa, que a ideia de professor como algo menor refere-se ao professor da Educação Básica, pois muitos falam que querem ser professores, mas nas universidades ou institutos federais de ensino superior. Assim, o problema não estaria em ser professor, mas em ser professor na Educação Básica. Esse enunciado não surge do nada, ele é construído cotidianamente nas práticas, nos discursos que circulam na mídia, nos sindicatos, no trabalho, no grupo de amigos e, por mais estranho que possa parecer, é reforçado também na universidade e na escola. Nas próximas seções, discuto um pouco mais o modo como isso acontece.

6.1 Formação e prática docente em Química em meio aos discursos científico e pedagógico

Os concluintes do curso de Licenciatura em Química reclamam um tratamento diferenciado aos alunos da licenciatura em comparação aos alunos do bacharelado, por parte dos professores da universidade. Segundo seus relatos alguns professores ministravam aulas menos aprofundadas em termos de conteúdo para os alunos da licenciatura, bem como tinham um grau de exigência diferenciado de trabalhos e relatórios, o que acabava gerando uma sensação desconfortável para esses alunos, tal como pode ser evidenciado a seguir:

O que nos incomoda sempre é que aula pra licenciatura é só experimentos alternativos. Porque a gente tem uma aula de Química orgânica experimental: o bacharelado apresenta um relatório científico e a licenciatura faz um experimento alternativo. E isso se repete em várias disciplinas e a gente acaba repetindo os experimentos. Porque nós vamos nos preocupar em fazer uma coisa de qualidade, sendo que não querem isso da gente? A gente vê que não é essa a preocupação deles, não é nos qualificar. (Q-6)

Outra decepção também foi a falta de interesse de alguns professores com o curso de licenciatura em Química. Que é aquela questão de não querer dar aula no curso, “pra licenciatura não vou dar aula”, ou pra licenciatura faz uma prova diferente, um trabalho diferente. (Q-4)

Eu diria que o curso de licenciatura precisa ser revisto. Pois grande parte do foco do curso é para a pesquisa. sei que um professor tem que saber bem mais do que vai ensinar, mas o foco da licenciatura se desvia muito do objetivo principal. (Q-1)

Parece-me que o curso de licenciatura é apenas uma extensão do Bacharelado, onde apenas separou-se os cursos e acrescentou-se disciplinas pedagógicas e orientou-se os professores, bacharéis por formação, a incluírem alguma coisa que relacionassem com a escola. Dessa forma, percebo que a maioria das disciplinas quando apresentam algum foco para a licenciatura, este não é pleno, é feito através de propostas (pelos alunos) de aulas experimentais com o uso da disciplina, sendo que na maioria das vezes esses professores nem sabem o que é experimentação. (Q-3)

[...] nas disciplinas específicas de Química, onde a gente via que os professores não acreditavam muito na licenciatura, nós sempre estudamos, tiramos notas boas, pra eles verem que licenciado é gente dentro do curso, que tem vez, tem voz, que é igual ao bacharel ou melhor, o que é sempre a dualidade que há aqui dentro. (Q-6)

As professoras iniciantes também perceberam, durante o seu curso de licenciatura, a falta de estímulo de boa parte dos professores para o exercício da docência, sendo enfatizada fortemente a área da pesquisa e da indústria:

Da minha turma a única que gostou da licenciatura fui eu e eu não agradeço isso aos meus professores de maneira alguma, eu agradeço isso só ao Desafio [curso pré-vestibular gratuito onde as aulas são ministradas por estudantes das

licenciaturas], porque os nossos professores sempre nos incentivaram pra pesquisa, pra indústria...(P- Y)

Em momento nenhum eu me lembro de um professor do bacharelado me falar alguma coisa que me remetesse à licenciatura. Como nós fizemos os dois cursos juntos, era assim bem separado, eu não via como aplicar aquilo que eles ensinavam na licenciatura, eles não me davam essa visão, eu não via isso em momento nenhum. (P- X)

As disciplinas de Química inorgânica, geral, físico-Química, elas eram bem voltadas pra indústria, pra pesquisa, tanto que da minha turma, só eu escolhi a licenciatura, o resto todo foi pra pesquisa. [...] Se tu fores pegar os nossos professores ali da orgânica, ninguém, ninguém incentivava, pelo contrário até debochavam da licenciatura. (P- Y)

Sim, era tudo voltado pra pesquisa. Até quando eu fui monitora da orgânica eu achei que eu ia dar alguma aula e ajudar a fazer exercícios, mas isso era muito pouco, eu ficava mais era no laboratório. (P- X)

Talvez a gente tenha sofrido um pouco essa diferenciação porque a gente fez os dois cursos ao mesmo tempo, e eu acho que a academia nos preparou para o bacharelado, a academia nos preparou muito pouco para a licenciatura. (P- Y)

Essa visão do curso talvez seja apontado por Pereira (2000) quando afirma que na maioria das universidades brasileiras, existe, dentro de um mesmo curso, as modalidades licenciatura e bacharelado, o que faz aparecer uma duplicidade de objetivos: formar pesquisadores e formar professores para o ensino básico. Segundo esse autor, outros autores acusam

uma valorização maior do Bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador e um certo descaso com a Licenciatura por sua vinculação com a formação do professor, refletindo desse modo, o desprezo com que as questões relacionadas ao ensino e, mais especificamente, ao ensino fundamental e médio, são tratadas nas universidades (p. 59-60).

Essa maior valorização da formação do bacharel em relação à formação do licenciando parece estar ligada a uma supremacia do discurso da ciência sobre o discurso pedagógico, que vem de longa data. Assim, não é por nada que os cursos de formação de professores vivem essa constante busca por valorização. Conforme trouxe no capítulo 3 desta dissertação, o histórico da formação de professores mostra-nos que, nas universidades, enquanto os cursos que formavam os profissionais autônomos como os engenheiros, arquitetos, médicos e cientistas buscavam, fora do país, graduados e pós-graduados renomados e reconhecidos pelas sociedades científicas para formar os novos profissionais da área, os cursos

de licenciatura tiveram seu início nas Faculdades de Filosofia, em que as cadeiras de didática foram inicialmente ocupadas por mulheres oriundas da Escola Normal que tinham, quando muito, um curso de aperfeiçoamento nos Institutos de Educação, os quais não tinham estatuto de ensino superior (GARCIA, 1995). Além disso, dentro das Faculdades de Filosofia, a grande preocupação era a formação de cientistas nos mais diversos campos do saber e não a formação de docentes para o ensino de nível médio (CASTRO, 1992). Com esse histórico, não é difícil entender esse lugar que a formação docente para o ensino básico ocupa dentro da academia. Essa disputa de espaço dos cursos de licenciatura com os cursos de bacharelado, Pereira (2000, p. 59) chama de um dos dilemas das licenciaturas, além da separação entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas. Essa última questão também foi recorrente nas falas dos entrevistados que, relatam existir, em seu curso de formação, professores com discursos e práticas variadas e ambíguas a respeito da profissão docente e do exercício da docência, e isso pode ter relação com a fragmentação na organização curricular: disciplinas de conhecimentos da área de Química (cujos professores eram, em sua maioria, químicos industriais, bacharéis em Química, engenheiros químicos, agrônomos, dentistas) e disciplinas da área pedagógica, voltadas para a formação profissional (cujos professores eram licenciados, pedagogos ou pós-graduados na área de Educação), sendo possível, também, haver discursos dissonantes dentro de uma mesma área, como podemos ver na fala da professora X:

...tinha um professor que dizia que o nosso papel era ser o motivador,[...] esse era o fundamento do nosso existir, da nossa profissão, e se a gente não incentivasse e não motivasse todos os alunos em uma sala de aula, nós seríamos fracassados, nosso trabalho não seria bom, era bem radical. Tinha outro que dizia que se o cara não quer, o professor poderia se vestir de palhaço e não iria conseguir...

Nesta fala, aparecem dois discursos fortes e contrastantes na universidade com relação ao papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Um coloca o professor como responsável pela aprendizagem dos alunos e o outro põe a responsabilidade no aluno, pois, se não houver interesse do aluno em aprender, o professor não poderá fazer nada. Tais considerações remetem às diferentes visões e compreensões dos formadores de professores sobre o exercício da docência, ao ministrarem aulas em cursos de licenciatura.

Mesmo considerando as mudanças propostas nos cursos de licenciatura, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Parecer 09/2001 e Resolução 01/2002 do CNE), que implicou aumento das horas de práticas e de estágio (Pareceres 21/2001 e 28/2001 e Resolução 02/2002 do CNE), e inclusão de disciplinas de interface (aquelas situadas entre as disciplinas específicas da área de Química e as pedagógicas da Faculdade de Educação), destaca-se que os sujeitos deste estudo fazem referência a professores mais identificados com a pesquisa. Esses professores, mesmo após a reforma curricular no curso, continuam formando professores, a maioria mantendo o entendimento de que é mais proveitoso ensinar para formar bacharéis do que para formar professores para o Ensino Médio. Ou seja, parece que a mudança curricular não conseguiu dar conta das dificuldades dos professores em formação, com relação à falta de credibilidade no exercício da docência na Educação Básica. Nessa pesquisa, foi possível perceber que, embora os professores ingressantes sejam oriundos do curso de Química (Bacharelado + Licenciatura) com currículo anterior à reforma, as falas e depoimentos não são muito diferentes dos concluintes que fizeram a graduação em Química no novo modelo curricular (Licenciatura).

Isso me leva a pensar que, atualmente, o problema pode não estar na falta de incentivo à formação de professores, uma vez que existem políticas de governo voltadas ao aumento da formação de professores em diferentes áreas, seja através da reforma curricular com o aumento considerável de horas de prática como componente curricular (BRASIL, 2002a, 2002b), seja através de programas do governo como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID¹¹. Especialmente para a área de Ciências, essas políticas estão-se estendendo para o incentivo à docência desde o Ensino Médio, como já anunciado pelo Ministro da

¹¹ O Pibid é um programa institucional da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que se configura como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e o incentivo da formação de professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Nesse programa, os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Os objetivos do programa são: incentivar a formação de docentes para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação; incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes; e contribuir para a articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Fonte: Portal da CAPES. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 12 jul. 2013.

Educação, Aloizio Mercadante, com relação ao Programa, ainda não instituído, intitulado: *Quero ser professor! Quero ser cientista!*¹²

Esses levantamentos de informações indicam, tal como afirmam Shiroma e Evangelista (2003), que “a formação de professores é estratégica” (p. 88), uma vez que são produzidas inúmeras políticas de incentivo à formação de professores, mas, no caso desta investigação, parece que esse incentivo não é percebido ou não está tendo efeito nos profissionais que estão sendo formados, pois, para os concluintes e estagiários entrevistados neste estudo, o incentivo pode ter possibilitado a realização e conclusão do curso de licenciatura, mas não o exercício da docência na Educação Básica. Essa compreensão pode ser reforçada ao considerar que, dentre os alunos concluintes entrevistados, vários deles são ex-pibidianos, ou seja, são alunos que tiveram oportunidade de experienciar uma política de incentivo à formação docente, mas isso não garante que exercerão a docência, ao contrário, as falas acusam a falta de intenção em dar aulas na Educação Básica.

Penso, então, que a questão não esteja apenas no incentivo à formação de professores, mas na valorização da profissão docente em si, principalmente a docência na escola básica. Para tanto, é preciso levar em conta, dentre outras coisas, em que tipo de organização escolar atua o professor, ou seja, para compreender o papel do professor, é preciso, antes, entender o papel da escola pública. Ghedin, Almeida e Leite (2008) apontam que, no Brasil, houve um avanço nos últimos anos, universalizando a escola pública a toda a população. Conforme os autores, “a escola para poucos de ontem, cedeu lugar, hoje, à escola pública para muitos” (p.26). Com a universalização do acesso à escola, novas atribuições foram sendo direcionadas à escola, o que reflete no papel do professor da escola pública. Perrenoud (2000) diz que não cabe mais apenas ensinar os alunos a ler, escrever e contar, é preciso que os alunos aprendam na escola a respeitar as diferenças, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de forma eficaz.

Assim, é neste contexto de complexidade das novas atribuições da escola que os professores desenvolvem seu trabalho e é a partir dessa perspectiva que são cobrados pelos pais, pelos alunos, pela mídia, pelos governos, enfim, por toda a

¹² Programa do Governo Federal cuja proposta é incentivar estudantes, com concessão de bolsas de estudos já no ensino médio, para seguirem a carreira do magistério nas áreas de matemática, química, física e biologia ou para serem cientistas cursando bacharelado nessas áreas. Fonte: Portal Todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/26910/quem-quiser-ser-professor-tera-bolsa-auxilio-desde-o-ensino-medio-diz-ministro/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

sociedade e, não raras vezes, são responsabilizados pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema educacional. Ghedin, Almeida e Leite (2008) apontam, ainda, que

Dos professores é exigido cada vez mais um ensino que responda à multiplicidade de demandas postas pelas características dos alunos, pelo projeto da escola, pelas normas do sistema de ensino. Mas não lhe são asseguradas as condições para tanto. As tão proclamadas condições de profissionalização não se concretizam em diretrizes políticas, em alterações da realidade escolar (p.123).

Portanto, é preciso ir além de desenvolver políticas de incentivo à formação docente, voltando-se para a questão da valorização da profissão de professor, uma vez que os professores não são os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. Para Ghedin, Almeida e Leite (2008), os docentes da escola pública são vítimas de uma política educacional que não promove desenvolvimento profissional, vítimas da falta de empenho da sociedade na construção da valorização da profissão de professor, da falta de salários dignos, da falta de condições estruturais nas escolas, etc. Essa falta de valorização da docência na escola básica colabora para reforçar o enunciado que constitui o **ser professor na Educação Básica um lugar menor**.

Dando continuidade à argumentação de que a formação de licenciandos se faz em diferentes discursos e que alguns desses são validados pelos professores especialistas das áreas de Química, enquanto outros são validados pelos professores da área de Ensino, aponto o que parece ser um contraste recorrente em cursos de licenciatura em Química: um certo descompasso entre o discurso das disciplinas específicas da área de Química e o das disciplinas didático-pedagógicas. Enquanto o primeiro enfatiza a importância da pesquisa em laboratório para o desenvolvimento científico-tecnológico e para o trabalho nas indústrias, colocando a docência em segundo plano e causando desmotivação nos acadêmicos para serem professores na Educação Básica, o segundo incentiva os alunos a exercerem, sim, a profissão docente e a exercerem com qualidade, entusiasmo e disposição, desenvolvendo metodologias diversificadas de ensino, entendendo tempos diferenciados para a aprendizagem dos alunos, realizando avaliação processual e não classificatória, etc. Para Pereira (2000, p. 59), essa falta de integração entre as

disciplinas pedagógicas e as ditas de conteúdo tem originado “uma separação entre o *que* e o *como* ensinar”.

O fato é que as licenciaturas lutam por reconhecimento desde sua origem, além de enfrentarem esse debate sobre o que é e o que não é científico. Essa visão das disciplinas do núcleo duro, as ditas de conteúdo se sobrepõem às de cunho pedagógico é um embate sempre presente dentro da academia, é o embate do discurso científico com o discurso pedagógico. O discurso científico sempre teve, e mantém, um status superior se comparado ao discurso pedagógico, como já sinalizei nesta dissertação. Assim, as discussões sobre a formação de docentes para o nível médio tende a ficar em segundo plano nos grandes debates no interior da academia, o que reforça o enunciado de que **ser professor na Educação Básica é menor**.

Mas essa supremacia do discurso científico sobre o pedagógico não é uma prerrogativa apenas da academia. Na escola, onde o professor continua sua formação profissional e, também, a constituição de sua identidade docente, acontece essa valorização do discurso científico, e isso pode ser evidenciado nas ações cotidianas das escolas. Caso haja uma palestra ou uma atividade extra-classe, busca-se sempre que tais atividades sejam feitas no horário das aulas de filosofia ou literatura, por exemplo, para não atrapalhar as aulas de Química, Física ou Matemática, consideradas mais importantes; procura-se também que as aulas de Química, Física e Matemática não fiquem nos primeiros períodos de segunda-feira ou nos últimos da sexta-feira, pois são horários em que os alunos faltam mais ou não estão tão atentos às aulas; nos conselhos de classe, se um aluno é reprovado em apenas uma disciplina como História, por exemplo, isto é questionado, mas, se esta disciplina for Química, Física ou Matemática, não há muitos questionamentos. Todas essas práticas/discursos nas escolas também fazem com que discurso científico ocupe um lugar privilegiado em relação a outros discursos.

Podemos evidenciar a força do discurso científico até mesmo em programas de governo, como o recentemente apresentado pelo Ministro da Educação, “*Quero ser professor! Quero ser cientista!*”, reforçando a supremacia do discurso científico sobre o discurso pedagógico, uma vez que não valoriza o ser professor, mas o *ser professor de Ciências*. No entanto, na contramão do incentivo dado à formação de professores de Ciências, está a desvalorização do profissional docente, conforme discutido anteriormente, constituindo o enunciado de que **ser professor de Química**

na Educação Básica é algo de menor valor do que ser professor de Química na universidade.

6.2 “A universidade é poesia, a escola é vida real”¹³: seria essa uma marca do distanciamento entre universidade e escola?

Não há como negar que a universidade e a escola são espaços diferentes, que possuem regras de funcionamento também diferentes, implicando, naturalmente, haver certo distanciamento entre elas. No entanto, a busca por aproximá-las é uma expectativa não só dos professores, concluintes e estagiários que entrevistei, mas de boa parte da sociedade, sendo frequentes os discursos que mostram essa vontade de aproximação. Isso se percebe, por exemplo, em algumas políticas de governo, como as resoluções que aumentaram o nº de horas de prática curricular e programas como o PIBID, políticas que reconhecem e validam queixas sobre o distanciamento entre universidade e escola, como pode ser visto na sequência desse trabalho.

Os sujeitos dessa pesquisa indicam um distanciamento entre escola e universidade que, segundo eles, é enorme. Afirmam que os professores da universidade desconhecem a realidade das escolas de Educação Básica e, desconhecendo o seu espaço de exercício profissional, não os prepararam para a escola que irão encontrar. Afirmam, ainda, que os formadores de professores precisariam conhecer a realidade da Educação Básica, para evitar formar professores para uma escola que não existe:

...a gente percebe que nós nos preparamos pra uma coisa e encontramos outra.[...] Então essa é uma sugestão para os professores da academia: irem realmente nas escolas de bairro e da periferia para verem como é. (Q-4)

Eu acho que o professor que orienta na faculdade, eu pelo menos acho, que ele tem uma visão meio errada do que é a escola na verdade. [...]Então, eu acho que o professor na universidade tem a ideia de que é tudo muito fácil, de que é tudo muito bonito, mas tu dar aula pra pessoas que estão na universidade, que estão prestando atenção, que tem interesse, é diferente de tu chegar lá numa turma, sei lá, com 30, 40 alunos e que na verdade não querem nada com nada, estão ali muitas vezes porque o pai o obrigou a ir. Eu acho que a realidade que a gente tem na universidade sobre a escola, está um pouco defasada. (E-2)

¹³ Fala da professora iniciante (P-Y) entrevistada neste estudo.

Uma das maiores críticas que faço é sobre a falta de conhecimento, de vivência na escola, pelos professores do meio acadêmico. Não acho possível que a maioria dos professores que participam da nossa formação de conhecimentos específicos não conheça a realidade escolar e que as aulas sejam baseadas em uma escola que sofreu muitas modificações. (Q-3)

Os professores do curso devem conhecer a realidade das escolas públicas, porque quando a gente faz experimentos alternativos, ainda tem toda a encrenca de que a gente é que está de má vontade, se a gente fala que a escola não tem laboratórios, ou que tem, mas não tem capela, não tem gás, não tem bico de Bunsen, acham que é coisa da nossa cabeça. Para eles não existe escola pública que não tenha laboratório. Então essa é uma sugestão: os professores da academia irem às escolas... (Q-4)

...somos 'preparados' para um mundo do faz de conta, já que pensamos em conteúdos, sem pensar na turma que encontraremos, causando o choque inicial com o contato estabelecido inicialmente na escola. (Q-3)

O nosso professor da faculdade está na universidade há 10, 15 anos e nunca entrou numa escola de ensino médio. É isso que eu notava na maioria dos meus professores, eles não deram aula na rede pública, eles não foram professores da rede pública nem por um ano que fosse, eles não nos preparam pra esse tipo de coisa... (P-Y)

Eu fico pensando assim em relação à academia, a gente estuda a teoria vygotskiana, piagetiana, que é uma teoria poética da escola, mas a escola da vida real é skinerina, a gente chega aqui e tem provas, e a gente tem que avaliar o aluno por 2 provas e 1 trabalho. (P-Y)

Observando essas falas, percebo a dificuldade que os professores iniciantes sentem ao virem da universidade com a “teoria poética” (como disse a professora Y) sobre a educação escolar e se depararem com normas e condutas da escola com relação, por exemplo, aos processos de ensino e de avaliação. Outra questão pertinente é a ambígua compreensão do que seja um “bom professor”, para as diferentes instituições:

A escola vê com bons olhos um professor que é assíduo. Para academia, ser um bom professor é, por exemplo, saber o nome de todos os alunos (P-Y).

O bom professor pra escola é aquele que vence o conteúdo, o bom professor pra academia é aquele que vence qualquer conteúdo, não precisa ser todo, desde que seja de uma maneira que ele ache que teve um bom aproveitamento (P-X)

Na formação inicial, na universidade, o bom professor deve estar preocupado mais com o “como” do que com “o que” ensinar, sendo enfatizado que não deve importar a quantidade de conteúdos ensinados, mas sim, a qualidade. Já

na escola, não é visto com bons olhos o professor que não “vence o conteúdo” do ano letivo.

Essas são dificuldades que acometem também os estagiários, provavelmente, por não conseguirem pôr em prática tudo que idealizaram nos seus planejamentos de ensino quando se deparam com as rotinas próprias da escola. Percebe-se, nas falas das estagiárias e dos concluintes do curso, uma responsabilização dos professores da universidade por não os prepararem para a realidade que iriam encontrar. Sobre essa escola real, conforme já dito no capítulo 4, Veiga-Neto (2003) chama a atenção para que não cometamos o equívoco de assumir que a escola é algo desconectado do mundo, uma instituição à parte que existe para dar respostas a um mundo que não a inclui. O autor alerta que a escola está intimamente ligada a este mundo, no sentido inclusive de estabelecer o que é este mundo.

De modo semelhante, poderíamos dizer que não existe uma universidade “aqui” para dar resposta a uma escola “real” que está “lá”; ambas, escola e universidade, constituem o que chamamos realidade. O que parece evidente é que são espaços diferentes, com regras de formação e discursos diferentes e que, de certa forma, precisam ter alguma conexão, mas que certamente possuem especificidades diferentes e, portanto, se constituem em meio a contradições, divergências e ambivalências, com impacto na constituição da identidade dos docentes.

Vejamos a fala de um dos alunos concluintes e de uma professora de Química que mostram essa ambivalência:

A universidade nos prepara para uma escola dos sonhos, de fantasia, onde tudo é possível, porém eu já sabia que não era assim, tenho muitos familiares que são professores e sempre me davam a real situação escolar. (Q-4)

Tem muita coisa utópica, que eles dizem assim que é muito bonito na teoria, mas que na prática [não é] até porque a gente tem vários alunos, várias turmas, então não funciona (P- X)

Essas falas nos dão o tom do que perpassa o intramuros das escolas de Educação Básica. É interessante perceber que, enquanto para a universidade, a escola é um lugar bonito, onde existe a possibilidade de fazer o novo acontecer, onde são várias as possibilidades de situações de ensino, para a escola, o que é dito na universidade é “utopia”. Os entrevistados entendem que, na prática, é

sempre muito difícil fazer algo diferente na escola, porque tudo já estaria predeterminado pelas regras, pelos estatutos, pelos regimentos, tudo já estaria engessado, cristalizado num *modus operandi*. De certa forma, ao assumir essa postura, entendem a escola como um lugar da mesmice, da mediocridade, do fazer mínimo, ou seja, a escola como esse lugar menor e o trabalho do professor, submetido a esse fazer mínimo, também seria de menor valia, constituindo o enunciado que discuto nesta pesquisa de que **ser professor da Educação Básica é algo menor**.

Vejo aí uma outra questão a ser problematizada na formação inicial de professores: o quanto o professor se sente preparado para interferir nesse processo já arraigado no interior das escolas. Esse *modus operandi* das escolas e como ele funciona é discutido nos cursos de formação? Isso é problematizado durante os estágios ou não é considerado? Além disso, a própria universidade, como lugar de práticas pedagógicas, por vezes, reforça um distanciamento entre o que se diz e o que se faz e com isso coloca em espaços bem diferentes a teoria e a prática, conforme aparece na fala de um aluno concluinte do curso de Licenciatura:

Em relação aos conteúdos pedagógicos, grande parte dos professores ficam só na teoria, ou seja, eles falam que temos que nos portar de tal forma com os alunos, que temos que entender a realidade de cada escola, entre outras coisas, porém eles não aplicam isso para nós, acadêmicos. Em nenhum momento o professor sentou comigo e perguntou por que faltei tal dia, por que não terminei determinado relatório, ele apenas cobrava e ponto. (Q-1)

Nessa fala do aluno concluinte, vê-se a universidade como um lugar de práticas docentes, por vezes, muito parecidas com as práticas das escolas de Educação Básica. E nem teria porque questionar esse papel da universidade como um lugar de prática docente, uma vez que os professores das universidades estão no exercício da docência. Assim, a universidade é um lugar de formação docente, mas é também um lugar de práticas docentes. Quanto à escola, por que será que é mais difícil reconhecer seu papel de prática e de formação docente? Talvez até seja reconhecida como local de formação continuada de professores, mas não parece ser vista como agência na formação inicial. Pelo menos, é o que indica a pesquisa que realizei. Isso fica evidente no pouco comprometimento da escola com os estagiários, ficando a orientação de estágio ligada quase que exclusivamente à

figura do professor supervisor da universidade, como se a formação do professor não se fizesse também com as orientações da escola.

Penso que algumas discussões de Moraes (2009) podem ajudar a problematizar esta questão, pois, ao não se reconhecer como um intelectual, o professor da escola básica tampouco se sentirá formador de outro professor, no caso, os estagiários que chegam à escola. O que se vê na maioria das vezes, é pouca orientação do professor regente da turma ao estagiário e, quando isso acontece, se dá apenas no nível de orientações de ordem prática:

As orientações foram a respeito de avaliação, onde no trimestre tem que ter duas avaliações no mínimo [...] e também orientações de alunos bagunceiros, onde os mesmo são direcionados para a supervisão da escola. (Q-7)

O professor da turma sempre deixou claro que o conteúdo não poderia ser muito extenso, deveria haver uma revisão do conteúdo para a prova e procurar fazer trabalhos valendo notas (pesquisas). Quanto ao horário de aulas não permitir a permanência de alunos no corredor e/ou pátio e não liberá-los muito antes do término da aula. (Q-1)

Não é de se estranhar que esse tipo de orientação seja a que prevalece nas escolas, uma vez que mesmo dentro da universidade, muitas das discussões sobre a formação de professores são originárias de correntes de pensamento de cunho mais pragmático, como já explicitarei no capítulo 3 desta dissertação com relação às compreensões de Tardif e Perrenoud que, embora com focos de análise diferentes, conferem um grande peso aos saberes da prática para a formação dos docentes.

Como já discutido em capítulo anterior desta pesquisa, esta ênfase na experiência da prática profissional, nos saberes da prática, é uma corrente de pensamento hegemônica no campo da formação de professores. Ela defende que falta para os cursos de formação de professores essa maior aproximação com os saberes docentes oriundos da prática profissional. Também a legislação e a instituição de maior carga horária em componentes de prática curricular, pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação/CP 01/2002 e 02/2002, valida a formação prática, entendida como

um espaço de formação, com base num referencial de cunho prático-reflexivo através do contato direto com a escola formal. A realidade é vista como algo a ser desvelado, descoberto, a partir de um longo processo de Estágio Supervisionado (ES) e

de Práticas como Componente Curricular (PCC), como um ritual de passagem, com etapas a serem vencidas, como por exemplo: a observação, a atuação e a reflexão sobre a atuação, basicamente. (LEITE, 2012, p. 3213).

Conforme Dias e Lopes (2009), tal ênfase talvez tenha a expectativa de que, através da prática, os professores consigam ter a real dimensão dos problemas que acometem a escola e a educação. Para as autoras, esse entendimento volta-se para um enfoque mais empirista “por valorizar como base do conhecimento “verdadeiro” o que é apreendido, exclusivamente, pela experiência (DIAS; LOPES, 2009, p. 87).

Evidentemente, não questiono a importância desses espaços de prática, mas penso que há uma ênfase exagerada sobre os saberes da prática docente, como se, quase que por osmose, o futuro professor ou estagiário apreendesse o fazer docente.

Ao referir à necessidade de a escola enxergar-se como agência formadora de professores, penso que sim, que esse deve ser também o papel da escola, mas não exclusivamente com relação à formação pela prática. Nesse sentido, retomo a teorização das autoras Moraes e Soares (2005), já apresentada neste estudo, e volto minha reflexão para a crítica que fazem a esse modelo de formação de professores baseado na experiência da prática profissional. Concordo com as autoras quando veem, nesta vertente, certo esvaziamento das preocupações com a formação docente no que se refere aos conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos, transformando-se a formação dos professores numa lógica de treinamento para enfrentar as demandas com as quais vai se deparar na “realidade” da escola, como se fosse possível antever o cotidiano das situações vividas nessas instituições.

No trabalho de pesquisa que desenvolvi, vejo tal como Moraes (2009), que, ao sobrevalorizar a experiência cotidiana da prática, pode-se tolher a capacidade dos professores de capturar as relações funcionais dos fenômenos. Isso, para a autora, teria efeitos na visão de antagonismo entre a escola (prática) e a universidade (teoria) e para a formação de um professor desintelectualizado, um professor que apenas se preocupa com os acontecimentos no interior da escola, como se esta fosse uma prática completamente neutra. Como já dito anteriormente, para Moraes (2009), quando limitamos um fenômeno ao meramente empírico, isso resulta em perda de profundidade.

Neste sentido, defendo uma escola mais comprometida com a formação dos futuros professores, não porque a escola conhece a realidade da prática profissional, mas porque a escola possui professores, intelectuais da educação que muito têm a contribuir com as políticas de educação, com a formulação de propostas, com a análise crítica do que acontece dentro e fora da escola. E isso vai muito além de orientações práticas ao estagiário.

Por fim, retorno à polêmica escola x universidade e às queixas sobre a distância existente entre ambas. Apoiada em Veiga-Neto (2006), reforço o entendimento, já apresentado no capítulo 3, de que são realidades diferentes mesmo, com papéis diferentes e que ambas constituem o que chamamos realidade. Mas não posso deixar de mencionar que, embora sejam instituições diferentes, não é compreensível que uma seja estranha à outra. Não é possível aceitar, sem problematizar, essa “queixa” por parte dos estagiários e concluintes do curso de Licenciatura em Química e, também, dos professores das escolas, de que uma instituição desconheça ou seja indiferente ao que aconteça no modo de funcionamento da outra. Sendo a formação de professores realizada em cursos de Licenciatura e também no campo profissional, é importante considerar que talvez estejam faltando práticas de articulação, espaços de convivência, enfim, esteja faltando maior comprometimento dos formadores de professores em conhecer melhor o espaço escolar bem como maior comprometimento das escolas com a formação inicial dos professores. A fala de uma das professoras entrevistadas reflete um pouco isso:

[...] o que eu notei na maioria dos meus professores na academia, que embora eles fossem professores de licenciatura, eles não tinham essa vivência pra nos passar, o discurso terminava na academia, nos pensadores. Aquele discurso Vygotskiano, Piagetiano, Bachelardiano, que eles nos passavam, ficava só nas teorias porque eles não tinham a vivência, então dos meus professores eu trouxe essa sensação de que eles não tinham a experiência do vivido, eles não tinham experimentado no dia a dia, eles eram professores que fizeram lá suas graduações, mestrados e doutorados e já entraram pra academia, não viveram o dia a dia da escola pública, da escola privada, eles não viveram isso. Dois, três tinham, mas a maioria não tinha esse discurso pra passar pra gente no sentido de que eles não experimentaram o que falavam. (P- Y)

Embora não pense que, para saber fazer, ensinar ou orientar, seja preciso vivenciar as práticas ou as rotinas da escola, acredito que buscar informações sobre como funciona o local, o espaço de exercício profissional, suas finalidades, etc,

possa auxiliar a visão sobre os limites e possibilidades do trabalho docente na Educação Básica. Por outro lado, não podemos reduzir a dificuldade que os professores e estagiários sentem ao ingressar na escola apenas a esse distanciamento discursivo. Há uma brutal problemática que se refere ao espaço que a escola e a profissão docente enfrentam com relação à estrutura física, ao índice de violência e à falta de segurança nas escolas e, especialmente, à baixa remuneração dos professores. Isso tudo, sem dúvida, nutre e reforça os discursos que culpabilizam os professores da Educação Básica pela baixa qualidade da educação, que promovem o (des)gosto dos professores pela sua profissão, fazendo com que os que estão em formação admirem a profissão de professor, mas não aspirem à docência na Educação Básica.

Percebo, enfim, que o enunciado que percorri ao longo deste capítulo produz verdades, produz efeitos. Pois, se trabalhar na escola é algo menor, a universidade, considerada local de saber e conhecimento, tende a se afastar cada vez mais dessa escola.

Outro efeito desse enunciado se dá na constituição da identidade dos futuros professores, muito fortemente no período do estágio curricular, já que, conforme Pimenta e Lima (2011), o estágio é um campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, no qual há a possibilidade de trabalhar “aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (p. 61).

Assim, vejo o estágio como um tempo/espaço, não único, mas onde, por excelência, se dá a reflexão sobre aspectos inerentes à profissão docente, e, portanto, é um momento privilegiado de construção e forjamento da identidade profissional docente (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008). Sobre a identidade profissional docente, entendo como Garcia, Hypólito e Vieira (2005) que é preciso considerar

as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p.48).

Embora as falas a seguir sejam das professoras iniciantes entrevistadas nesta pesquisa, penso que elas trazem algumas impressões que são comuns também aos estagiários, pois ambos, professores iniciantes e estagiários, ainda são atravessados por discursos e práticas tanto da sua formação acadêmica, quanto da rotina de trabalho da escola.

Sobre suas identidades profissionais, as professoras se manifestaram, indicando que essa formação se dá pelo e no cruzamento de discursos híbridos que orientam sua prática docente, sua visão de escola e de currículo, ora assumindo o que é considerado válido pelas disciplinas pedagógicas de seu curso de formação inicial, ora rechaçando tais discursos, por considerá-los “poéticos” e afastados da realidade da escola.

Eu acho que eu acabei construindo o meu estilo a partir dos dois [discursos da escola e da academia], eu ainda sinto hoje em dia a influência dos dois, porque quando eu vejo a rudeza com que se trata os alunos, eu me sinto assim..., não..., mas não é assim, dá pra voltar, dá pra buscar, aí a gente volta e tenta humanizar um pouco a coisa. Eu acho que é isso que a academia pensa, dar essa humanizada que na prática e no dia a dia não se tem na escola (P-Y).

[...] o que me influenciou mais eu acho que foi o discurso da escola porque é muito utópico o que eu tive na academia, mas também nem sei se eu poderia dizer que esse foi o que me influenciou mais, porque depende da situação, do contexto (P-X).

eu acho que é um pouco de cada coisa, porque de certa forma, foi a academia que nos formou e que nos moldou né? A gente aprende o estilo de aulas por imitação, então são aqueles professores que nos influenciaram como nós somos hoje. [...] nós carregamos as influências da academia, mas hoje o que eu sinto é que eu não sou mais tão crítica com os professores da rede, quando eu vim da academia eu criticava muito, muito mesmo os professores da rede e hoje em dia eu entendo, eu tento não ter aquela coisa de falar mal do meu aluno, mas eu entendo os professores mais antigos sabe... (P-Y).

Assim, percebo que os modos de subjetivação e constituição da identidade profissional, no caso dos sujeitos desta pesquisa, se dão como resultado de um processo que é o tempo todo híbrido, seja durante os cursos de licenciatura, seja na escola. É interessante perceber também que, nas falas das professoras, não se concebe um terceiro discurso em que um ou outro discurso original tenha sido anulado. Ao contrário, constata-se a presença da ambivalência, ou seja, a coexistência de discursos que ora são utilizados, ora são desprezados e que depende da “situação, do contexto”, como acontece nos processos de hibridização

(LOPES, 2005), o que me leva a entender a constituição da identidade do professor de Química como construída por diferentes modos de hibridização.

Percebo que, nessa proliferação de discursos que marcaram sua identidade profissional na universidade e estão marcando, agora, na escola, os discursos ora se aproximam, ora se contrapõem ou se reforçam evidenciando a hibridização de discursos na constituição da identidade das docentes.

Canclini (2003) afirma estarmos num mundo em crescente movimento de hibridação, e isso requer entendê-lo “não como um conjunto de unidades compactas, homogêneas e radicalmente distintas, mas sim como intersecções, transições e transações”.

Assim, quando consideramos a presença do hibridismo discursivo e cultural na formação e profissionalização docente, estamos assumindo a presença da ambivalência, pela qual há a possibilidade de identificarmos em um objeto, em um sujeito ou em uma situação, as marcas de mais de um discurso.

A partir das falas das professoras de Química, percebemos que o currículo do curso de formação destas professoras é um currículo híbrido, não só pelas diferentes áreas de conhecimento e saberes que articulam e promovem a formação docente, mas também pelos discursos que legitimam e validam essa formação. É nessa mescla de discursos e ambiguidades, na academia e na instituição escolar, que as identidades docentes são construídas, mas não podemos negar a força do discurso escolar e seus efeitos na prática docente, porque, embora esse discurso não anule o discurso da academia, muitas vezes, o sobrepõe. Além disso, em meio a esses discursos híbridos e sem o acompanhamento adequado aos professores principiantes, os saberes profissionais desses docentes podem ser forjados, reiteradamente, apenas pela prática diária do professor, por tentativa e erro.

As falas das professoras ingressantes, dos alunos concluintes e dos estagiários mostram-nos algumas preocupações e olhares que são singulares, individuais, mas também, permitem-nos pontuar algumas questões que são representativas da experiência de iniciação a docência, daquilo que vai passando nas vicissitudes da tarefa docente e que, de certa maneira, exige um acompanhamento. Dentro disso se insere minha proposição de discutir processos de acompanhamento aos estagiários, por parte de professores da escola, e, talvez, estender essa discussão aos professores iniciantes, que vivem algumas situações

parecidas com as vividas pelos estagiários. É sobre isto que discorro no próximo capítulo.

7 É CHEGADO O MOMENTO DE EXERCER A DOCÊNCIA EM QUÍMICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, E AGORA?

Uma dificuldade que a sociedade enfrenta, já há muito tempo, é a falta de professores na Educação Básica, sendo que, em algumas áreas, isso é ainda mais evidente. A Química é uma dessas áreas nas quais não há formação suficiente de profissionais e os que concluem os cursos de licenciatura e vão para as escolas, muitas vezes, não permanecem, caracterizando o que vem sendo chamado de evasão profissional.

Isso vem-se repetindo de forma mais intensa nos últimos anos, especialmente, com os professores ingressantes. Em 2011, já era notícia na Folha de São Paulo (21/03/2011) em matéria intitulada *Professor "novato" desiste de aulas na rede estadual de SP*, escrita por Fábio Takahashi. A reportagem informava que, no início daquele ano letivo, apenas no mês de março, “60 professores já haviam finalizado o processo de exoneração, a pedido, média de mais de dois por dia letivo”. Entre as razões apresentadas para os pedidos de exoneração, estavam: a falta de condições de trabalho, o desinteresse de alunos e os baixos salários.

Recentemente, na revista Educação da UOL, edição de julho de 2013, a matéria *Adeus Docência*, escrita por Rodinei Corsini, aponta que um número cada vez maior de professores abandona a profissão. Na reportagem, é afirmado que os docentes alegam os baixos salários, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional como razões de deixar as salas de aula na Educação Básica para se dedicar ao trabalho na iniciativa privada ou na docência no ensino superior. Segundo a matéria, até maio deste ano, pediram exoneração 101 professores da rede pública estadual do Mato Grosso, 63 em Sergipe, 18 em Roraima e 16 em Santa Catarina. No Rio de Janeiro, segundo a Secretaria de Educação, a média anual é de 350 exonerações. Para completar o quadro, a procura pelas licenciaturas como um todo segue diminuindo, e a falta de interesse pela docência provoca a escassez de profissionais, especialmente em disciplinas das ciências exatas e naturais.

As razões apresentadas pelos professores nas reportagens não são muito diferentes das apresentadas pelos professores em todo o país ao apontarem dificuldades no trabalho da docência. Professores com mais tempo de carreira, normalmente, apontam esses problemas e dificuldades, mas permanecem na docência. O que surpreende é a evasão de professores em início de carreira que, em tese, estariam sendo oriundos de cursos de licenciatura que passaram por reformulações e que são alvo de políticas visando a uma melhor formação para esses docentes atuarem na Educação Básica, como as que imprimiram novas estruturas curriculares, a partir do parecer CNE/CP 28/2001, de 02/10/2001. Entre outros aspectos, o parecer apontou para a necessidade de aumentar o número de horas de prática como componente curricular e, também, do número de horas de estágio, considerando que “em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela [a prática] concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.”

Neste capítulo, volto a analisar a questão do ingresso de professores iniciantes e estagiários de Química na escola. Esse ingresso vem acompanhado de discursos que versam sobre a formação profissional, os saberes acadêmicos, os saberes escolares, o trabalho docente e sua profissionalização, entre outros. São discursos híbridos, contendo enunciados de diferentes ordens que têm efeitos nos modos de exercer a docência.

Volto a referir o hibridismo cultural e discursivo na formação de professores, pois vejo que os discursos que circulam na universidade com relação ao trabalho docente não são anulados quando professores novatos ou estagiários chegam à escola para o exercício da docência, mas eles são ressignificados ao serem confrontados com os discursos que circulam na escola. E é em meio a esse confronto, gerador de muitas dúvidas a respeito da docência, que os estagiários vão constituindo sua identidade profissional. Por isso, entendo que as primeiras experiências no exercício da docência são muito importantes na formação da prática profissional docente e deve-se ter um olhar especial para esta etapa de forjamento do profissional docente, requerendo um acompanhamento mais sistemático por parte da escola e da universidade. Neste sentido, a experiência de acompanhamento a professores ingressantes, praticada em alguns países da América Latina, e a construção e sistematização de informações, debates e reflexões produzidos sobre essa prática contribui para o que discuto neste capítulo.

7.1 Acompanhamento a professores ingressantes: a universidade como agência formadora de professores em serviço

A experiência na Argentina (ALLEN, 2009), que teve início no ano de 2005, é referente ao projeto de acompanhamento a professores principiantes, envolvendo o Instituto Nacional de Formação Docente, as Direções de Educação Superior de distintas províncias argentinas e os Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD), por elas designados para explorar e concretizar esta nova função do sistema formador.

Segundo Alen (2009), em 2005, na Argentina, o Ministério da Educação iniciou um processo para desenvolver ações de acompanhamento voltadas para professores no ingresso à docência, surgindo, assim, o Projeto Piloto de Acompanhamento dos Institutos Superiores de Formação Docente aos docentes novos em seu primeiro ingresso na escola.

Com a sistematização, discussão e produção de relatórios das primeiras práticas de acompanhamento desse projeto, o eixo de análise foi-se movimentando até a escola, percebendo-a como o lugar onde acontece o trabalho docente e como instituição onde ocorrem mecanismos de formação continuada. Por outro lado, foi ficando evidente que o trabalho de acompanhar professores principiantes constituía uma importante oportunidade para nutrir a formação inicial, a partir de uma compreensão mais acabada dos sistemas educativos locais, do cotidiano escolar, do dia a dia da sala de aula.

Alen comenta que uma dificuldade na implementação do projeto piloto foi encontrar experiências semelhantes com as quais pudessem trocar ideias. Nessa busca, encontraram uma experiência francesa, a partir da qual se elaborou um projeto especial dentro do Programa de Cooperação França – Argentina 2005/2006 com o objetivo central de desenvolver ações de acompanhamento aos primeiros desempenhos docentes. Os objetivos do dispositivo de acompanhamento implementado pelos colegas franceses foi de grande valia para implementação dos primeiros passos também na Argentina. São eles:

- Favorecer a integração da comunidade escolar e seu entorno;
- Melhorar a ação pedagógica assumindo a diversidade que apresentam os alunos;

- Reconhecer as preocupações mais frequentes dos professores novatos (aprender a adaptar seus saberes disciplinares às realidades do terreno, a gerir as classes, a analisar a própria atividade de aula, a identificar as características de seu entorno) e as exigências vinculadas com as transformações do programa e as estruturas;

- Desenvolver a capacidade para analisar a sua própria prática (tomada de distância reflexiva);

- Consolidar sua ética profissional a partir de uma melhor compreensão do sentido e dos desafios de sua ação no marco do serviço público de educação.

A autora explica também que, de projeto piloto, o acompanhamento aos professores principiantes transformou-se em uma política nacional e, desde abril de 2007, o acompanhamento aos novos docentes faz parte das linhas das políticas de desenvolvimento profissional docente. Em uma primeira etapa, as províncias interessadas selecionam as instituições de formação docente, localizadas em zonas onde se registra uma grande mobilidade de docentes e forte presença de professores principiantes. Por outro lado, os Institutos Superiores de Formação Docente selecionados para implementar os dispositivos de acompanhamento montam uma equipe interinstitucional integrada por um diretor do estabelecimento e pelos formadores dos professores, do campo da prática, das didáticas específicas e das disciplinas pedagógicas.

Por fim, a autora acrescenta que o acompanhamento aos novos docentes requer ser aprofundado, prática e conceitualmente, e que o funcionamento em rede, a documentação e sistematização de experiências e o desenvolvimento profissional de todos estão permitindo avançar nessa direção.

Experiência semelhante vivencia também o Uruguai que, desde 2010, desenvolve o projeto *Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral* (DOCENTES NOVELES DE URUGUAY-MEC/OEI, 2013). De acordo com descrição no site *Noveles del Uruguay*¹⁴, o projeto foi desenvolvido a partir de um entendimento de que a necessidade de formação para o exercício da profissão docente não deve esgotar-se no período da formação inicial e, por isso, prevê que as instituições formadoras têm que assumir responsabilidades para assegurar formas eficazes no processo de

¹⁴ Disponível em <<https://sites.google.com/site/novelesdeluruguay/project-definition>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

acompanhamento aos novos docentes. Os beneficiários diretos do projeto no Uruguai são os docentes novos com até cinco anos de atividade profissional inseridos nas escolas, liceus e escolas técnicas do sistema de Educação Pública do país. O projeto é uma iniciativa do Conselho de Formação em Educação da Administração Nacional de Educação Pública do Uruguai (ANEP) e conta com a parceria da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) e da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID).

O objetivo geral foi melhorar a inserção dos professores principiantes na cultura profissional e institucional. Interessante salientar que o projeto no Uruguai promoveu intercâmbio com a proposta, mais experiente, desenvolvida na Argentina, através de visitas da equipe coordenadora no Uruguai e dos professores titulares dos centros de formação a centros educativos argentinos que desenvolveram projeto semelhante. Além disso, trouxeram para oficinas e palestras no Uruguai, integrantes do projeto na Argentina, como foi o caso da especialista Beatriz Alen do Instituto Nacional de Formação Docente (INFOD) do Ministério de Educação da Argentina que procedeu a conferência *Acompañar los primeros pasos en la docencia: una nueva práctica de formación*¹⁵, durante o encontro de trabalho com o tema *Acompañamiento de Docentes Noveles y Desarrollo profesional* em um seminário de três dias no Centro Regional de Professores em Atlântida (Uruguai), durante a segunda edição do projeto.

Existente desde 2010, já está em sua terceira edição. Na primeira, introduziu-se a temática do acompanhamento a professores principiantes e avançou-se no desenvolvimento de capacidades para o apoio aos egressos dos Centros de Formação. Na ocasião, houve a publicação *El Acompañamiento Pedagógico como Estrategia de Apoyo y Desarrollo Profesional de los Docentes Noveles: Aportes Conceptuales y Operativos para un Programa de Apoyo a los Docentes Principiantes en Uruguay*¹⁶.

Na segunda edição, em 2012, em função da relevância da função do formador no acompanhamento ao novo docente, foi instituído o *Programa de Formación de Formadores para el acompañamiento de noveles docentes de Uruguay*, com o objetivo de fortalecer e desenvolver estratégias necessárias para a tarefa de acompanhar os professores novatos. Dessa edição, foi originada a

¹⁵ Disponível em <<http://www.noveles.edu.uy/conferencia4.php>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

¹⁶ Disponível em <<http://www.noveles.edu.uy/proyecto.php>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

publicação *Desarrollo Profesional de Formadores para el Acompañamiento Pedagógico de Docentes Noveles. Aportes, Dispositivos y estrategias*¹⁷.

Na terceira edição, em 2013, o foco está nas visitas acadêmicas como dispositivo de apoio e desenvolvimento profissional aos docentes principiantes, baseado na observação *in loco* de experiências pedagógicas de inserção e aperfeiçoamento docente, visando, ao mesmo tempo, potencializar a análise e reflexão entre os pares.

Como espaço para discutir as ações de acompanhamento aos professores novatos, vem sendo realizado, desde 2008, o *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. A primeira edição do evento¹⁸ ocorreu em Sevilla (Espanha), em junho de 2008; o *II Congreso*¹⁹ foi realizado em Buenos Aires (Argentina), em fevereiro de 2010; o *III Congreso*²⁰ ocorreu em Santiago (Chile), em março de 2012; e o *IV Congreso*²¹ será realizado no Brasil, em Curitiba, em fevereiro de 2014.

Isso indica que as ações para acompanhamento ao docente principiante, desenvolvidas na Argentina e no Uruguai, vêm sendo discutidas também em outros países, mostrando que as dificuldades com relação ao ingresso de professores na docência não é uma particularidade de um ou outro país. A realização do *IV Congreso* no Brasil pode estar associada à necessidade de pensarmos ações desse tipo, visando acompanhar os professores no exercício dos primeiros anos da docência, de modo a minimizar dificuldades de diferentes ordens encontradas pelos iniciantes. Entre essas dificuldades, estão os estranhamentos ao seu espaço de trabalho, tal como foi relatado também pelas estagiárias que fizeram parte deste estudo.

Com relação à experiência no estágio, as dificuldades parecem ser ainda maiores o que, talvez, justifique o fato de concluintes do curso de licenciatura em Química e estagiárias não mostrarem intenção de exercer a docência na Educação Básica, caracterizando uma provável evasão, mesmo antes de ter ingressado no exercício profissional. Compreendendo a escola também como agência formadora

¹⁷ Disponível em <http://www.noveles.edu.uy/noveles2/desarrollo_profesional.pdf> Acesso em: 14 jul. 2013.

¹⁸ Disponível em <<http://dioe.grou.ps/calendar/event/490959>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

¹⁹ Disponível em: <http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/5/EXP_5_PRODAN_La_practica_docente_reflexiones.pdf> Acesso em: 28 jul. 2013.

²⁰ Disponível em <<http://formadores.ning.com/events/iii-congreso-sobre-profesorado>>. Acesso em: 28 jul. 2013

²¹ Disponível em <<http://es.congreprinci.com.br/>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

de professores, relato e discuto o acompanhamento a uma estagiária, no primeiro semestre de 2012, no Colégio Municipal Pelotense.

7.2 Acompanhamento a estagiários: a escola como agência formadora de futuros professores

Inicialmente, retomo falas das estagiárias de Química que responderam um questionário²² após a realização do Estágio II (docência compartilhada com professor titular, conforme já informado no capítulo 5) no final do ano de 2011.

As falas das estagiárias apontaram, principalmente, para reflexões acerca de como se sentem acolhidos na escola, das orientações pedagógicas que recebem e do acompanhamento do professor titular. Sobre essas questões, enfatizaram que aprenderam o funcionamento da escola com os próprios alunos e que não houve um acompanhamento sistemático por parte do professor titular da turma. Soma-se a isso, a insegurança das estagiárias com relação à turma e às atividades a serem desenvolvidas, sendo expressado por elas a sensação de decepção e de despreparo para assumir sozinha a regência de classe no estágio seguinte.

Francisco, Pereira e Pereira (2006), estudando alguns aspectos de saúde relacionados à Educação, associam o período de estágio e a supervisão de estágio como uma experiência de ansiedade elevada, sendo que o exercício do “duplo papel desempenhado durante o período de estágio (de aluno e de professor) é, por si só, complexo e perturbador” (FRANCISCO; PEREIRA; PEREIRA, 2006, p. 182).

Além das angústias pela exposição do estagiário em uma turma de jovens e adolescentes, há a insegurança com relação aos conteúdos previstos para o ensino, e a angústia e a insegurança são potencializadas quando o estagiário se sente abandonado pela equipe diretiva da escola e/ou do professor titular, ou se sente um estranho nos ambientes da escola como, por exemplo, na sala dos professores. Essas faltas e ausências são relatadas pelas estagiárias:

Quando cheguei à escola a única instrução que recebi foi que não poderia fazer nada sem antes falar com a professora titular e a supervisora da escola da área. (E-1)

²² Ver Apêndice C

No fim do estágio me senti pouco preparada para dar aula sinto que falta muita coisa que não é dada na faculdade para nós... (E-1)

...todos os dias que estive na escola para o estágio fui à sala dos professores no período do intervalo. ... é um lugar meio obscuro, pois os outros professores te olham de uma forma de competição [...] e te dizem que é muito dura a vida de professor... (E-1)

[...] minha conversa com a professora era em sala de aula mesmo, ela não disponibilizava outro horário para nos encontrarmos. (E-2)

A sala dos professores eu devo ter entrado no máximo umas duas vezes, então não tive contato com nenhum outro professor. (E-2)

[...] a maneira como algumas coisas funcionavam por lá [escola] foram os próprios alunos que me explicaram. Essa falta de comunicação, e acredito, de preocupação com a entrada dos estagiários me prejudicou um pouco, porque várias vezes fui até a escola e não tinha aula. Uma vez era conselho de classe, outra era limpeza de caixa de água, outras vezes a professora não ia e não me avisava.... Foi bem complicado. (E-2)

Ao final do Estágio II eu me senti bem decepcionada, tenho certeza que poderia ter sido bem mais proveitoso se a professora titular tivesse algum interesse. Nós conversamos muito pouco e sempre durante a aula. Durante todo estágio devo ter acompanhado 5 aulas, da qual 2 delas eu apliquei uma atividade sozinha com os alunos. [...] nestes dias ela só apareceu na escola ao fim do período da minha aula, conversou muito rápido comigo e já entrou em outra turma. (E-2)

Eu não frequentava sala dos professores e muito pouco transitei pela escola. Eu chegava e já ia direto para sala de aula, já que nem por celular ou e-mail eu conseguia um contato com a professora titular, eu esperava pela funcionária do corredor para saber se ela viria para a aula ou não. (E-2)

Sobre essa falta de orientação e de acompanhamento, também um concluinte do curso de Licenciatura em Química, referindo-se ao seu período de estágio, comentou o desânimo por parte de alguns professores da escola, as muitas queixas que ouvia e o pouco incentivo ao exercício da docência:

[...] as poucas vezes que conversei com alguns professores da escola, só ouvi reclamações e queixas, ninguém me incentivou a continuar na carreira. (Q-4)

Tais falas apontam para uma ausência de acolhida da escola ao estagiário e, ainda, para a falta de incentivo dos professores da escola para os estagiários continuarem na carreira docente. Os relatos indicam que, para essas estagiárias, a escola se mostra um ambiente inóspito, pouco acolhedor, que suscita sensações de insegurança, decepção, despreparo. Somados a todas as dificuldades já apontadas neste estudo para o exercício profissional da docência, vemos que as dificuldades

sentidas pelos estagiários quando realizam suas primeiras experiências como professores podem ser mais um fator que distancia o ambiente escolar daquilo que esperavam encontrar enquanto cursavam a licenciatura. Penso que isso aponta para a urgência de a escola repensar o acompanhamento aos seus estagiários.

Em 2012/1, uma das estagiárias que realizou o Estágio II em 2011/2, identificada neste estudo como E-2, deu continuidade aos estágios, desta vez na realização do Estágio III (estágio de regência de classe) em uma de minhas turmas. A ideia de um acompanhamento mais efetivo à estagiária E-2 (que, no estágio anterior, reclamou muito a ausência da professora regente) inicialmente foi recebida com certa estranheza pela aluna. Imagino que talvez uma das primeiras coisas que tenha se passado na sua cabeça tenha sido a inserção de outro supervisor em seu estágio, além do professor da universidade, ou seja, outra pessoa para controlá-la, avaliá-la. Mas, ao tomar conhecimento sobre como seria o acompanhamento, a estagiária percebeu que a proposta era acompanhar para ajudar, estar presente, sugerir e para aprender, uma vez que esta experiência era também para mim algo novo. Assim, combinamos encontros semanais, em horário específico para conversarmos sobre o estágio, fora do horário de aulas.

No primeiro encontro com a estagiária na escola, definimos a turma em que ela faria o estágio de acordo com a sua disponibilidade de horário. Na sala dos professores, conversamos sobre os conteúdos que o currículo da escola prevê para serem trabalhados a cada trimestre, pois ela precisava dessa informação para fazer seus planejamentos, junto com o professor supervisor de estágio da universidade. Nesse primeiro encontro, havia uma professora de Química na sala dos professores. Apresentei a ela a estagiária e disse que estávamos conversando sobre os conteúdos, ao que ela comentou:

Essa parte da matéria eu faço um trabalhinho, daí eles pesquisam nos livros ou mesmo na internet sobre modelos atômicos, porque senão a gente perde muito tempo nisso...

Fiquei incomodada com esse comentário e, mais tarde, comentei com a estagiária que essa parte de modelos atômicos poderia ser trabalhada de modo diferente e que, ao contrário do que a professora falou, não era norma fazer trabalhinho sobre esse tema, porque considerava ser esse um assunto importante e, ao mesmo tempo, abstrato demais para não ser discutido em sala de aula.

Trouxe essa situação porque penso que isso dá um pouco a ideia de como os estagiários são recebidos na escola, com esse pouco interesse de se conversar mais aprofundadamente sobre os conteúdos a serem trabalhados, com falas superficiais, muitas vezes desconsiderando a capacidade criativa dos estagiários.

Após esse primeiro encontro, a estagiária observou minhas aulas por duas semanas, a fim de conhecer melhor a turma em que iria atuar. Nessas primeiras semanas, aproveitei para orientá-la sobre as questões mais práticas da escola: mostrei onde ficava o diário de classe, onde deveria assinar a frequência, onde deveria recarregar a caneta de quadro branco, levei-a ao laboratório de química, à secretaria, à direção da escola e à monitoria de turno, apresentando-a para as pessoas nos setores percorridos da escola. Penso que essa apresentação formal é importante para a estagiária conhecer e ser reconhecida pelas pessoas que irá encontrar com frequência durante o período de estágio.

Ainda nessas primeiras semanas, antes mesmo de a estagiária assumir a regência da turma, convidei-a para o planejamento das aulas, ouvindo suas sugestões e recebendo suas contribuições. Para uma aula experimental, preparamos o laboratório para a aula e vimos que precisaríamos de um material que não tínhamos e seu auxílio foi fundamental para a realização da aula, ao conseguir emprestado o material na universidade.

Estávamos com o planejamento encaminhado quando, na semana em que ela iria assumir a regência da turma, os professores entraram em greve. Não pretendo discutir aqui a pauta ou os resultados da greve, apenas situar que houve uma interrupção de quase dois meses no calendário escolar e não sei precisar o quanto, mas sei que isso atrapalhou a realização do estágio da licencianda, que retornou após a greve e realizou seu estágio. Mas houve o descompasso entre o calendário da universidade e o da escola o que, certamente, criou dificuldades para a estagiária e, também, para mim no acompanhamento à estagiária. Como minimizar um imprevisto como esse?

Para que não perdêssemos o contato, acompanhei o trabalho que o supervisor na universidade continuou fazendo com a estagiária. Eles continuaram planejando as aulas e eu me encontrava com a estagiária para discutir, sugerir ou colaborar com os planos de aula que estavam sendo pensados para quando as aulas retornassem, mesmo porque não sabíamos quando a greve seria encerrada e as aulas seriam retomadas. Definimos então encontros na Faculdade de Educação

da UFPel, local onde a estagiária tinha aulas na disciplina de estágio. Nesses encontros, trabalhamos em cima do mapa conceitual, construído com o professor supervisor do estágio, discutindo sobre os conteúdos a serem desenvolvidos e as metodologias que seriam utilizadas. Assim, fomos fazendo alguns ajustes e planejando a retomada de conteúdos vistos antes da greve para quando reiniciassem as aulas.

Após quase dois meses de greve, as aulas reiniciaram e combinamos um prazo para que as turmas e a escola se reorganizassem, para que eu retomasse conteúdos já trabalhados e, então, a estagiária assumisse a turma. Depois de duas semanas a estagiária assumiu a docência, colocando em prática o seu planejamento de ensino. Paralelamente ao exercício da docência com a turma, a estagiária continuava reunindo-se comigo, uma vez por semana, para conversarmos sobre o que ela vinha conseguindo desenvolver, sobre as metodologias que ela utilizava e sobre como estava se sentindo com a turma e com a escola.

Em uma dessas semanas, a estagiária ligou para o meu celular, pouco antes do final da aula que estava ministrando no laboratório, pedindo que eu fosse até lá. Quando cheguei ao laboratório, os alunos já estavam saindo para voltar para a sala de aula e a estagiária estava bastante nervosa, dizendo que não havia conseguido explicar quase nada, que a bagunça estava demais e que ela estava muito preocupada com as notas, pois os alunos fariam prova na próxima semana. Na ocasião, tranquilizei-a dizendo que ela estava fazendo a sua parte e que a avaliação devia ser responsabilidade também dos alunos. Esse episódio me fez ver o quanto a presença do professor titular na escola é importante, quando o estagiário está atuando, pois sabe que tem a quem recorrer, se necessário.

E, assim, foram acontecendo encontros durante as semanas do estágio, sempre de acordo com a vontade e a necessidade da estagiária. Destaco que essas reuniões com a estagiária foram importantes para mim, porque eu aprendi com ela, aprendi possibilidades e maneiras de explicar determinados conteúdos, pensei em outros modos de planejar uma aula, além daqueles com os quais já estava familiarizada. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o trabalho que a estagiária desenvolveu com a tabela periódica. Achei tão interessante a metodologia que ela utilizou que a utilizei em outras turmas. Penso que essa troca é algo que praticamente não ocorre normalmente nas escolas, durante os estágios.

Cerca de dois meses após o término do período de estágio, voltei a entrevistar a estagiária²³, buscando perceber como essa experiência de acompanhamento foi acolhida pela estagiária e que efeitos esse tipo de trabalho pode produzir. Algumas falas são bastante animadoras:

Fazendo uma comparação do Estágio II com o III, eu sabia que o tempo inteiro tu [professora titular da turma] estava lá, que se eu precisasse de alguma coisa eu tinha a quem recorrer, isso [pra mim] me passou uma segurança e pra mim isso foi melhor porque a gente nunca sabe quando vai acontecer uma situação inusitada, como aconteceu aquela vez no laboratório que eles [os alunos] me deixaram quase louca, que eu tive que te ligar e pedir que fosse ver como estava a função toda. (E-2)

Com relação ao acompanhamento, até dos planejamentos, do que ia ser dado de matéria, a gente sempre tentava conversar, eu te procurava pra dizer como é que estavam as coisas, pra te dizer o que eu tinha conseguido passar de matéria, com relação às avaliações a gente conversou também, a gente discutiu juntas como é que ia ser. (E-2)

Pra mim foi bom ter tido a professora da turma pra conversar, sabe, porque senão eu acho que eu ia ficar assim completamente solta, porque eu já não tinha mais aquela coisa do contato com a universidade, no momento que eu dei aula era só eu e a escola, a universidade nem estava funcionando naquele período, então eu acho que pra mim foi muito bom, muito proveitoso ter tido todo esse contato com a professora da turma. (E-2)

Acredito que conseguimos pôr em prática uma parceria bastante interessante tanto para a estagiária, que se sentia mais segura para desenvolver suas aulas, quanto para mim, enquanto professora que aprendia novos olhares sobre o ensino, além de poder perceber quais as discussões estavam acontecendo na universidade em relação à escola, aos conteúdos, às metodologias, etc.

Conforme Ghedin, Almeida e Leite (2008), a experiência de estágio oferece aos professores supervisores da escola e da universidade e aos alunos a oportunidade de uma convivência acadêmica profundamente enriquecedora. Esta convivência é favorecida, sobretudo, pelas horas dedicadas ao acompanhamento de alunos nas escolas e pelo tempo disponibilizado à orientação individual. Para os autores, além de uma experiência acadêmica enriquecedora, essa convivência “resulta ser de fundamental importância para que se elabore a compreensão de uma prática educativa pautada pelo valor da co-responsabilidade entre professor-aluno e pelo compromisso com a própria formação docente” (p.70).

²³ Apêndice D

Evidentemente, essa experiência de acompanhamento à estagiária é algo extremamente pontual e não se compara ao processo vivido, por exemplo, na Argentina e Uruguai, com relação aos professores ingressantes. Mas a mudança observada nas falas de uma mesma estagiária, que realizou dois estágios dentro da mesma escola, com a diferença de que em um estágio teve um acompanhamento mais sistemático por parte da professora titular e no outro não, faz-me inferir que, talvez, esse tipo de prática pudesse diminuir o estranhamento dos licenciandos, quando de sua chegada à escola.

Além disso, acredito que experiências como esta reforçam o papel formador que também a escola tem ou deveria ter com relação aos futuros professores, papel que ainda é pouco reconhecido pelos professores das escolas de Educação Básica, conforme aponta um estudo feito por Forster (2011). Neste trabalho, a autora trabalhou com escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Leopoldo-RS, dedicando-se a estudar a formação de professores sob a lógica profissional e a lógica acadêmica. Nele, Forster observou que a maioria dos professores de Educação Básica não se identificava como produtores de saber e percebeu que a formação docente é entendida quase que exclusivamente como tarefa da Universidade. No mesmo trabalho, Forster ainda evidenciou que

há um mal-estar tanto na Universidade como na escola sobre seus papéis e uma desconfiança mútua entre ambas. A Universidade acredita pouco na escola e a escola, por sua vez, não reconhece a universidade como conhecedora do ofício docente (2011, p. 247).

Aqui, volto a perceber o quanto um enunciado produz verdades e efeitos, neste caso, sobre a formação de professores. O enunciado que constitui a Educação Básica um lugar menor produz efeitos e um deles é, talvez, esse mal-estar entre escola e universidade, esse estranhamento de uma instituição com a outra.

Como já dito anteriormente, escola e universidade são instituições diferentes, mas, quando falamos em cursos de licenciatura, em cursos de formação de professores, essas instituições não podem ser estranhas uma à outra, pois ambas se constituem em lugares de formação e de prática docente. Mas ainda é muito forte o entendimento de que a formação do professor é papel somente da universidade e a escola é o lugar apenas da prática docente. É preciso superar esta

dicotomia e as escolas precisam se reconhecer mais como espaços fundamentais de formação docente e não apenas como espaços de realizar tarefas.

Para Ghedin, Almeida e Leite (2008), o estágio deve ser um momento em que o licenciando busque compreender o exercício da docência e reconheça “os professores como sujeitos e intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos” (p.35).

Mas, para que isso aconteça, penso que é necessário a escola também se reconhecer como agência formadora. Neste sentido retorno à discussão em torno do Projeto Pedagógico (PP) da escola, trazida no capítulo 4 deste trabalho, para reforçar essa questão. O PP da escola é um documento de suma importância e que traz todos os princípios e diretrizes que norteiam o entendimento da função social da escola. O fato de o documento não apontar nem uma linha referente à prática de estágio na escola traduz um pouco do entendimento da escola sobre o seu papel na formação de futuros professores. Esse não dito diz muito. A escola não se enxerga como agência formadora, a escola se entende um lugar de prática docente, de exercício profissional e, para a escola, a formação de novos professores é função da universidade. Assim, a chegada de um estagiário à escola, geralmente, é recebida pelo coordenador ou pelo supervisor e não pelo professor da disciplina ou área em que o estagiário vai atuar. Normalmente, o que acontece é que o coordenador ou supervisor da escola recebe o estagiário e o apresenta à escola, de maneira aligeirada, indica as orientações e normas que o estagiário deve seguir e, não raras vezes, o estagiário vai conhecer o professor da turma em que fará o estágio poucos dias antes de efetivamente assumir a sala de aula.

Todas essas questões, somadas à experiência que desenvolvi de acompanhamento ao estágio, fazem-me pensar que, talvez, as políticas para a melhoria na formação inicial de professores devam considerar o acompanhamento sistemático por parte da escola aos estagiários na Educação Básica, considerando que o estágio é, “por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade docente” (PIMENTA, 2011, p. 62).

Ressalto, no entanto, que as ações de acompanhamento a estagiários, necessárias como modo de diminuir o estranhamento relatado pelos pesquisados sobre o seu ambiente de trabalho – a escola, pode não garantir o ingresso na carreira docente. A pesquisa mostra, por exemplo, que realizar o acompanhamento à estagiária em um de seus períodos de estágio não garantiu que indicasse ter

interesse em seguir a carreira docente na Educação Básica, pois a estagiária que relatou ter-se sentido mais segura e com mais confiança do que havia acontecido em uma experiência anterior de estágio, é a mesma que indicou não ter vontade de exercer a docência em uma escola pública. Ou seja, poderíamos pensar que, se essa licencianda fosse acompanhada e tivesse tido uma maior receptividade e orientação no ambiente escolar desde o primeiro estágio, poderia ter se aproximado mais da escola e (re)conhecido aquele como seu ambiente profissional, ou poderia, independente de como fosse o período de estágio, por diferentes razões, não querer seguir a carreira de professora da Educação Básica.

O fato é que, exatamente por serem muitas e variadas as dificuldades e dúvidas do futuro professor com relação à profissão docente, uma experiência mal sucedida durante os estágios tende a agravar essas dificuldades, pois além de provocar um estranhamento do lugar que imaginava como sendo seu ambiente de trabalho, pode desmotivar o estagiário a querer estar naquele lugar ao final do seu curso o que, sem dúvida, é um complicador a mais para o problema de falta de professores na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após dois anos de envolvimento com esta pesquisa, torna-se para mim bastante difícil escrever esta última seção do trabalho. Sinto-me como se me perguntassem: *afinal, a que conclusões chegaste?* No entanto, sei que não cabe, em um trabalho como este, tentar responder *afinal, qual é mesmo...?*, uma vez que não faz parte dessa investigação chegar a uma conclusão definitiva ou que dê conta de todas as questões que envolvem a docência, a escola e a universidade. Sei também que os dados de uma pesquisa são construídos pelo olhar teórico que temos sobre o objeto de estudo. O que quero dizer é que, neste momento, não tenho a pretensão de chegar a conclusões definitivas, nem tampouco me atrevo a prescrever algumas soluções que encontro para a problemática estudada nesta pesquisa: os discursos em circulação na universidade e no exercício da docência na escola e seus efeitos sobre os docentes principiantes.

Vou-me atrever, nesta seção, a tecer algumas considerações, ponderações e impressões que, ao longo desta pesquisa, fui enxergando como possibilidades.

Inicialmente, gostaria de fazer algumas considerações sobre o Programa de Mestrado Profissional. Confesso que, num primeiro momento, tive dúvidas se a proposta do Programa não seria propor oferecer uma solução imediata para algum problema da escola. Mas, aos poucos, essa impressão foi diminuindo, na medida em que percebia que ninguém estava ali buscando soluções definitivas, talvez soluções para o fazer docente, ideias, possibilidades. Além disso, a possibilidade de trocar experiências com professores de outras escolas foi bastante enriquecedora, bem como perceber que a exigência de permanência do professor na escola poderia enriquecer o trabalho de pesquisa, já que o constante ir e vir do professor à escola e à universidade gerava um movimento bastante interessante de aproximação dessas instituições. Como professora ainda em início de carreira, senti que fui encontrando o meu lugar na universidade e na escola ao mesmo tempo, e as duas instituições

foram-se constituindo para mim efetivamente como espaços de prática e espaços de formação.

Voltando o foco para o problema desta pesquisa, vejo que, desde o início, busquei entender os discursos que circulavam na universidade e na escola sobre o ser professor e que efeitos esses discursos tinham sobre a docência e sobre professores principiantes, sejam estagiários, sejam docentes em início de carreira. Procurei explicitar, no segundo capítulo, a partir de qual referencial eu trabalhei a ideia de discurso, e foi em Foucault que encontrei a melhor definição para aquilo que chamei de discurso, qual seja, a ideia de discurso como prática e prática como discurso, que cria verdades e institui o próprio objeto do qual fala.

Ao fazer um breve histórico sobre a formação de professores e trazer para o trabalho autores que desenvolvem essa temática, bem como sobre a temática da escola, procurei mostrar que não há unanimidade ou consenso nesses estudos. Teorizar sobre a formação de professores e sobre a escola foi fundamental para esse trabalho à medida que me possibilitou, com essas diferentes compreensões, entender modos de pensar a formação de professores na universidade e na escola, sendo a partir disso que desenvolvi o trabalho com as estagiárias que orientei no Colégio Municipal Pelotense.

Ao debruçar-me sobre os dados da pesquisa, pautada pela noção de análise de discurso de Foucault e, ao procurar ver as regularidades discursivas, as maneiras de dizer, as metáforas utilizadas, fui enxergando a constituição de um enunciado que aparecia tanto nas falas das professoras ingressantes, quanto dos alunos concluintes e estagiárias de Química quando diziam que queriam ser professores, mas não da Educação Básica, daí que **ser professor na Educação Básica seria algo menor?** Indiquei que esse enunciado era reforçado tanto na universidade quanto na escola, no tratamento diferenciado para alunos de licenciatura e de bacharelado, em um histórico de supremacia do discurso científico sobre o pedagógico, em uma prática/discurso que coloca a universidade como lugar da teoria (“poesia”) e a escola como lugar da prática (“vida real”). Percebi que é nesse contexto híbrido de discursos e práticas sobre o ser professor que a identidade docente de estagiários e professores principiantes vai sendo forjada.

Assim, ao término deste estudo, vejo o quanto a escola pode estar distante do ambiente para o qual o licenciando se prepara para o exercício profissional, a escola como lugar de produção de conhecimento, lugar de integração e de

socialização de estudos e práticas, lugar de positivities, etc., mas que, pela entrada “mal sucedida” e sensação de abandono no período de estágio ou mesmo no ingresso à carreira docente, pode fazer com que esses iniciantes, muitas vezes, só consigam ver as negatividades da escola, só o que não dá certo, impossibilitando conhecerem ou vislumbrarem práticas bem sucedidas e outras possibilidades positivas do ambiente escolar. Desse modo, para esses sujeitos, há uma separação entre o lugar da teoria e o lugar da prática, sendo a universidade vista como lugar do saber e a escola como lugar do fazer, o que reforçaria a ideia de que o lugar da Educação Básica é um lugar menor, não considerado lugar do saber.

No entanto, volto a enfatizar que não é apenas essa visão dicotômica do papel da universidade e da escola na formação inicial de professores que ajuda a constituir a escola como um lugar menor. Conforme já discutido anteriormente, a supremacia do discurso científico sobre o discurso pedagógico vem de longa data e continua a ser reforçada na escola, na universidade e nas próprias políticas de governo do país. E, quando o discurso científico predomina sobre o pedagógico, o que, no caso de cursos de Química, pode ser evidenciado no tratamento diferenciado para alunos de licenciatura e alunos do bacharelado, estamos favorecendo a formação de um tipo de profissional que não é o professor da Educação Básica.

Para finalizar, espero ter conseguido problematizar discursos que circulam na formação inicial de professores, discutindo possibilidades de a escola ver-se como local de formação docente, através, por exemplo, de um comprometimento com o acompanhamento efetivo aos estagiários. Nessa mesma linha, a experiência de países vizinhos como a Argentina e o Uruguai, ao desenvolverem políticas de acompanhamento aos professores ingressantes, mostram a possibilidade de criação de um programa de acompanhamento por parte da universidade a professores ingressantes nas escolas. Penso que iniciativas como essa, seja da escola de acompanhamento ao estagiário, seja da universidade de acompanhamento ao professor ingressante, contribuem para constituir escola e universidade como locais de formação e de práticas docentes e diminuir a visão dicotômica de universidade como local do conhecimento e escola como local da prática, ainda tão presente na formação inicial de professores e que, muito provavelmente, tem ajudado a suscitar os estranhamentos evidenciados nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 15-30.

ALEN, Beatriz. El acompañamiento a los docentes principiantes, de proyecto piloto a política de desarrollo profesional. In: Alen, Beatriz; Allegroni Andrés. **Acompañar los primeros pasos em la docência, explorar uma nueva práctica de formación**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. Quando o currículo não existe, ele apenas acontece... In: SANTOS, Flávia Maria Teixeira; GRECA, LLeana María. **A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 123-160.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.303/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química**. MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 30 jun. 2012

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**, de 19 de fevereiro de 2002b. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p.9. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Bases Legais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 04 mai. 2012.

CASTRO, Maria Amélia de. A memória do ensino de Didática e Prática de Ensino no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação** [da] Universidade Estadual de Campinas. v. 18, n. 2, p. 233-240, jul./dez. 2002.

CORSINI, Rodinei. **Revista Educação da UOL**. jul, 2013. Adeus Docência. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/195/artigo292321-1.asp>> Acesso em: 21 jul, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.125-142.

DIAS, Rosane E. LOPES, Alice C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**. vol 9, n.2, p.79-99, jul/dez, 2009.

DOCENTES NOVELES DE URUGUAY. Ministerio de Educación Y Cultura (MEC); Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). **Proyecto Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral**. Disponível em: <<http://www.noveles.edu.uy/proyecto.php>> Acesso em: 14 jul. 2013.

FERREIRA, Maira. **O cotidiano, o meio-ambiente e o nacionalismo constituindo as ações educativas de uma empresa estatal**. 2000. 201f. Dissertação (Mestre em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**. n.114, p.197-223, nov.2001.

_____. Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Universidade/Escola: diálogos e reflexões em parceria. In: ZANCHET, Beatriz M. B. A. et al. **Processos e Práticas na Formação de Professores: Caminhos Possíveis**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 239-256.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 6 ed. Rio de Janeiro: edições Graal, 1986.

_____. **A Ordem do Discurso**. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **Arqueologia do Saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRANCISCO, Carlos Manuel; PEREIRA, Anabela de Sousa; PEREIRA, Maria da Graça. O “stress” do aluno estagiário: contributos da supervisão para o bem-estar do aluno. In: HAMIDO, Gracinda et. al. **Transversalidade em educação e Saúde**. Portugal: Porto Editora, 2006. p. 181-192.

GARCIA, Irene Teresinha Santos; KRUGER, Verno. Implantação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de Química em uma instituição federal de ensino superior: desafios e perspectivas. **Química Nova**, vol 32, n.8, p. 2218-2224, 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A Didática no Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo da didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p.73-91, jan./jun. 1995.

GARCIA, Maria Manuela A.; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.1, p.45-56, jan/abr.2005.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de.; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez. 1997.

LEITE, Vanessa Caldeira. As reformas educacionais e suas implicações na prática de ensino na formação de professores. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP. Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012, Livro 2, p. 3204- 3215.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo, Conhecimento e Cultura-Construindo tessituras plurais. In: LOPES et al. **Ciência, Ética e Cultura na Educação**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1998. p. 31-47.

_____. Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002.

_____. Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p-50-64, jul/dez 2005.

_____. Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento Curricular no Brasil. In. _____ **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-54.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Edu, 1986.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Reflexões acerca do formar professores. In GALLO, Silvio. RIVERO, Cléia Maria L. **A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento**. Bauru: Edusc, 2004. p. 55-77.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. A Teoria tem Consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MORAES, Maria Célia Marcondes de.; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Educação**. Porto Alegre, ano XXVIII, n. 2, p. 265-281, maio/ago. 2005.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003 p. 53-80.

PELOTAS, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Pedagógico do Colégio Municipal Pelotense**, dez. 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov/dados/ens_med_proposta.pdf> Acesso em: 28 jul 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 115-134.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Formação docente, identidade profissional e a disciplina escolar: práticas curriculares no ensino médio. **Zetetike**, Campinas, v.18, p. 407-432, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA. Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma roda o professor: a mística da competência. In MORAES. Maria Célia Marcondes de. **Iluminismo às Avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Olha quem está falando agora! A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007a. p. 61-82.

_____. Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007b p. 117-138.

TAKAHASHI, Fábio. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 21 mar 2011. Professor 'novato' desiste de aulas na rede estadual de SP. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/891569-professor-novato-desiste-de-aulas-na-rede-estadual-de-sp.shtml>> Acesso em 16 mar, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UFPEL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. jul 2009. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/colegiadoquimica/files/2011/05/Projeto-Pedagógico-Licenciatura3.pdf>> Acesso em: 08 ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta as conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003 p. 103-126.

_____. Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e Saber: apontamentos para os estudos de currículo. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio. **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - SIMULAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO HIPOTÉTICA

Instrumento para os alunos concluintes dos cursos de Licenciatura em Física, Química e Biologia da UFPel

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Prezados licenciandos,

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFPEL, sob orientação da prof^a Dr^a Maira Ferreira, que tratará sobre “O discurso acadêmico na formação de professores de Ciências e o discurso profissional dos docentes na escola: como se processa essa relação?” Na pesquisa busco compreender como os discursos acadêmico e profissional se reforçam ou se contrapõem quando da inserção de estagiários e de professores iniciantes da área de ciências (química, física ou biologia) em escolas de Educação Básica da rede pública de ensino de Pelotas, considerando a possibilidade de existência de tensões e conflitos e sua implicação nas práticas que serão desenvolvidas por esses profissionais no exercício da docência.

A sua participação é voluntária, sendo muito importante para esse trabalho. Será mantido o mais absoluto sigilo de sua identidade, sendo omitida qualquer informação que possa identificá-lo. Os dados solicitados a seguir são apenas para o contato da pesquisadora com o entrevistado, em caso de necessidade de aprofundamento do tema.

Desde já agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Verônica Leite Christino (Mestranda) e Maira Ferreira (Orientadora)
leite.veronica@gmail.com; mmairaf@gmail.com

Nome do entrevistado: _____

Área de formação: _____

Email: _____

Telefone para contato: _____

QUESTÕES PARA O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Considere as seguintes situações hipotéticas e escreva como você se manifestaria em cada uma delas:

- a) Você é convidado para uma conversa com o secretário de educação do município (no caso de ter estagiado em uma escola do município), ou com o coordenador da CRE ou o secretário de educação do estado do RS (no caso

de ter estagiado em uma escola estadual), para que relate a impressão que teve da escola e do sistema público de ensino no decorrer de seu estágio, considerando os seguintes aspectos: estrutura e organização da escola; trabalho com alunos em sala de aula; espaço para a inovação; acolhimento dos professores da escola; orientação dos profissionais da escola ao seu estágio; sua autonomia para praticar o que aprendeu na academia com relação ao desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas diferenciadas, etc.

- b) Você é convidado para uma conversa com o coordenador de seu curso de formação acadêmica para que relate como se sentiu ao realizar o estágio na escola, considerando os seguintes aspectos: os conhecimentos acadêmicos e sua aplicação no exercício da docência (com relação aos conteúdos específicos e com relação aos conteúdos pedagógicos); sua facilidade/dificuldade em planejar e executar seu planejamento de ensino; sua habilidade em lidar com a realidade da escola; etc.
- c) Você conversa com um familiar ou amigo e conta como se sentiu desempenhando a profissão docente. Relate como percebeu sua relação com os alunos e com os colegas professores; como se sentiu desenvolvendo um trabalho pelo qual se preparou na universidade; qual a sua expectativa com relação ao seu futuro como professor da Educação Básica no ensino público e, por último, o que você diria se esse familiar ou amigo pedisse sua opinião sobre ter interesse em fazer o mesmo curso que você está concluindo.

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA INSTRUMENTO PARA PROFESSORES INICIANTE

1. Vocês identificam a existência de um binarismo entre o discurso acadêmico e a realidade escolar, ou seja, vocês acreditam haver discursos diferentes? Se sim, desenvolvam um pouco mais a questão, explicando o que se aproxima nesses discursos, o que se afasta, pontos em comum, pontos divergentes, tensões, etc.
2. Considerando esses diferentes discursos, como você avaliaria o impacto de um ou de outro em sua prática docente? Há manifestação maior de um ou de outro?
3. Durante o curso de formação (licenciatura), vocês perceberam uma uniformidade no discurso no que se refere à formação de professores? Por exemplo, nas diferentes disciplinas do curso de formação como seus professores preparavam-nas para o exercício da docência (nas aulas, nas falas de corredores, nos laboratórios, na orientação de trabalhos, etc)?
4. Quanto às disciplinas, fale um pouco sobre o que considera imprescindível para a formação de uma professora de química. Vocês identificam diferenças nas contribuições das disciplinas mais específicas de química e das disciplinas didático-pedagógicas? Ou mesmo se vocês identificam diferenças entre as variadas disciplinas didático-pedagógicas?
5. Como vocês se sentiram ao iniciar o trabalho como docente de química na escola (recepção dos colegas, dos alunos, da supervisão, orientação)? Ao chegar à escola foi dado algum tipo de “orientação” sobre as regras e normas de funcionamento da escola? E sobre aspectos pedagógicos para o trabalho em sala de aula? Vocês tiveram acompanhamento de algum professor de química?
6. Citem alguns elementos que definem o que significa ser um bom professor de acordo com o curso de formação e o que significa ser um bom professor na escola.
7. Fazendo uma retrospectiva do trabalho de vocês como professoras desde o ingresso na escola até hoje, vocês conseguem identificar mudanças nos seus modos de ensinar? Justifiquem suas respostas.
8. Como foram os seus estágios de docência? Houve acompanhamento real por parte do professor titular da turma na qual vocês fizeram o estágio? Se sim, contem como se deu esse acompanhamento. Como foi a recepção dos outros colegas

professores, da turma em que estagiaram, do setor pedagógico da escola? Vocês esperavam que os seus estágios tivessem sido de outra maneira?

9. Hoje, enquanto professoras, como é o trabalho de vocês com o estagiário? O que vocês fazem quando recebem um estagiário? Há um acompanhamento das atividades que o estagiário está desenvolvendo na turma, alguma orientação, assistência? De que maneira ela é feita? Vocês possuem tempo disponível para esse acompanhamento?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA AS ESTAGIÁRIAS DE QUÍMICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Prezados licenciandos,

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFPEL, sob orientação da profª Drª Maira Ferreira, que tratará sobre “O discurso acadêmico na formação de professores de Ciências e o discurso profissional dos docentes na escola: como se processa essa relação?” Na pesquisa busco compreender como os discursos acadêmico e profissional se reforçam ou se contrapõem quando da inserção de estagiários e de professores iniciantes da área de ciências (química, física ou biologia) em escolas de Educação Básica da rede pública de ensino de Pelotas, considerando a possibilidade de existência de tensões e conflitos e sua implicação nas práticas que serão desenvolvidas por esses profissionais no exercício da docência.

A sua participação é voluntária, sendo muito importante para esse trabalho. Será mantido o mais absoluto sigilo de sua identidade, sendo omitida qualquer informação que possa identificá-lo. Os dados solicitados a seguir são apenas para o contato da pesquisadora com o entrevistado, em caso de necessidade de aprofundamento do tema.

Desde já agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Verônica Leite Christino (Mestranda) e Maira Ferreira (Orientadora)
leite.veronica@gmail.com; mmairaf@gmail.com

Nome do entrevistado: _____

Área de formação: _____

Email: _____

Telefone para contato: _____

QUESTÕES

1. Como você se sentiu ao chegar à escola como estagiário? Escreva sobre como você foi recebido na escola, pelos colegas professores em geral, pelos colegas da área, pelo professor titular da turma, pela turma, pelo setor de supervisão pedagógica (SOP) e de orientação educacional (SOE) da escola.

2. Ao chegar à escola foi dado algum tipo de “instrução” sobre as regras e normas de funcionamento da escola? Houve algum acompanhamento pedagógico sistemático? De que maneira?

3. Como você se sentia ao final do estágio II escola? Reunia-se com a professora titular? Frequentava a sala dos professores no intervalo? Transitava pela escola com familiaridade? Comente um pouco sobre isso.

4. No seu curso de formação, você deve ter ouvido considerações de seus professores sobre o que é ser um bom professor. Cite alguns elementos considerados necessários para ser um bom professor, a partir do que ouviu na universidade.

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMI ESTRURADA PARA A ESTAGIÁRIA APÓS O ACOMPANHAMENTO AO ESTÁGIO

1 - Como é que tu te sentiste na escola? Como te sentias indo para sala de aula, para sala dos professores? Tu gostaste do ambiente da escola, a escola foi para ti um ambiente acolhedor? Tu te sentiste acolhida ao chegar na escola, por parte dos professores e dos funcionários dos setores da escola?

2 - Como tu te sentiste para realizar as orientações dadas na universidade sobre tua atuação no estágio e o que tu tinhas que fazer na escola? Que escola tu conhece na universidade e que escola tu encontras? Como é que tu sentes isso?

3- Tu estás no último semestre do teu curso, já terminaste os estágios, enfim está concluindo tua formação profissional. O que tu pensas sobre essa profissão que tu escolheste? Quais os teus planos para esse futuro profissional? Tu pensas em ser professor no ensino médio, fundamental, superior...?

4 - Como tu percebes o trabalho do professor na Educação Básica no ensino médio? Que aspectos tu consideras positivos e quais consideras negativos no exercício da docência no ensino médio?

5 - Como tu viste o acompanhamento da professora regente? Foi suficiente, fez alguma diferença? Tu sentiste respaldo da professora para desenvolver teu trabalho?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo presente termo, autorizo Verônica Caldeira Leite Christino, mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemática da UFPel, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maira Ferreira, a utilizar minhas respostas e opiniões em questionários e entrevistas propostos para a produção e publicação de textos relativos ao trabalho científico que culminará com sua dissertação de mestrado, que tratará sobre ***O discurso acadêmico na formação de professores de Ciências e o discurso profissional dos docentes na escola: como se processa essa relação?***

Esta autorização se refere apenas ao uso do conteúdo das respostas, devendo ser preservada minha identidade.

(assinatura)

Pelotas, _____