

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Formação Inicial de Professores:
problematizações, reatualizações de discursos e
produção de narrativas**

KELLY CRISTINA DUCATTI DA SILVA

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Elisabeth Barolli

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Ensino, Avaliação e Formação de Professores.

Campinas
2011

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Si68f Silva, Kelly Cristina Ducatti da
Formação inicial de professores: problematizações,
reatualizações de discursos e produção de narrativas /
Kelly Cristina Ducatti da Silva. – Campinas, SP: [s.n.],
2011.

Orientadora: Elisabeth Barolli.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação inicial do professor. 2. Docência. 3.
Narrativas. 4. Psicanálise e educação. I. Barolli,
Elisabeth. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

11-063 /BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Initial formation of teachers: problematizations, update of speeches and production of narratives

Palavras-chave em inglês:

Initial Formation of Teachers

Teaching

Narratives

Psychoanalysis and education

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora

Elisabeth Barolli (Orientadora)

Cristiano Amaral Gaborggini di Giorgi

Denise de Freitas

Anna Regina Lanner Moura

Guilherme do Val Toledo Prado

Data da defesa: 01-07-2011

Programa de Pós-Graduação: Educação

e-mail: kellyducatti@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Formação Inicial de Professores: problematizações, reatualizações de discursos e produção de narrativas.

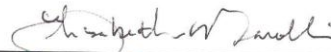
Autor: Kelly Cristina Ducatti da Silva

Orientador: Profª Drª Elisabeth Barolli

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Kelly Cristina Ducatti da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

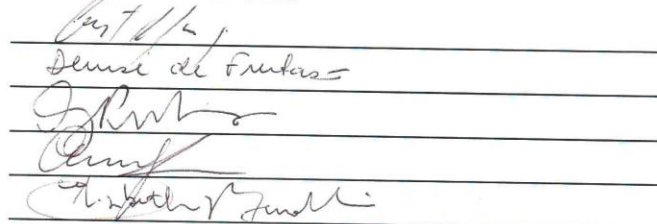
Data: 01/07/2011

Assinatura



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



Denise de Freitas

2011

**NASCER É INGRESSAR EM UM MUNDO NO
QUAL ESTAR-SE-Á SUBMETIDO À OBRIGAÇÃO
DE APRENDER. NINGUÉM PODE ESCAPAR DESSA
OBRIGAÇÃO, POIS O SUJEITO SÓ PODE
“TORNAR-SE” APROPRIANDO-SE DO MUNDO.
(CHARLOT, 2000, p. 59)**

O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
(ROSA, 2001, p. 334)

Agradecimentos

Hoje posso reconhecer o sentido do meu nascimento. Nem sempre o admiti. Houve momentos em que me perguntava o porquê de nascer. Precisei ingressar no campo da pesquisa, mais precisamente no doutorado, para compreender de fato o motivo de ter vindo ao mundo. Nasci para aprender, para tornar-me o que sou hoje.

Sou resultado dos diversos encontros com as muitas pessoas que estiveram, de alguma forma, compartilhando comigo, durante minhas escolhas profissionais, uma curta, média ou longa caminhada, marcada por momentos de alegria, tristeza, tranquilidade, preocupação, ousadia, medo, mobilização e imobilização. Foram essas pessoas, com características e personalidades diversas, que, em momentos tão distintos, contribuíram com o meu desenvolvimento, com a minha formação pessoal e profissional. Sou grata a todos que trilharam comigo o mesmo caminho, e, que, de algum modo, deixaram em mim suas marcas.

Nessa trajetória, foi essencial o apoio do marido, familiares, amigos, colegas professores, diretores, coordenadores, meus professores e a confiança dos participantes da pesquisa. Tive muitos encontros, inclusive com as pessoas que conheci durante as muitas viagens Bauru-Campinas/ Campinas-Bauru/ Bauru-São Paulo/ São Paulo-Bauru, que, mesmo sem saberem, com suas palavras, gestos de gentilezas e grosserias, fizeram parte da minha constituição como pesquisadora, e, mais, foram interlocutores dos meus estudos, ajudando a desenvolver aquilo que eu tenho de bom – a observação – e que precisava ser mais bem trabalhada na pesquisa. Além dos encontros... Desencontros! Quantos choros! Quantos risos nervosos! Quanto sofrimento! Isso tudo para compreender meu “nascimento”? Parece que estou compreendendo... O motivo é o aprendizado. Nasci para aprender e estou aprendendo muito.

Cada uma das pessoas, à sua maneira, contribuiu com a produção deste estudo, que, para mim, se configura como um início, apesar de uma boa trajetória já percorrida, este para mim é um primeiro passo, de fato, na vida acadêmica. É muito difícil encontrar o espaço necessário para relacionar os nomes de todas as pessoas que julgo importantes lembrar neste momento.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Elisabeth Barolli, por ter criado condições para que eu refletisse sobre as “certezas” já cristalizadas e difíceis de serem desconstruídas, por acreditar nos frutos deste trabalho e, principalmente, por contribuir com a minha maturidade no caminho da pesquisa. Por seu olhar exigente que, muitas vezes, me remeteu ao olhar de autoridade do meu pai preocupado com a minha evolução. Beth, agora sei o sentido da transferência nos termos da psicanálise. Obrigada pela disponibilidade.

À Prof.^a Dr.^a Anna Regina Lanner Moura, pelo equilíbrio emocional que transmite, pela suavidade com as palavras e, principalmente, pelo cuidado que teve ao ler o trabalho e fazer os apontamentos necessários, contribuindo significativamente com o avanço deste estudo e, também, meu aprimoramento pessoal. Minha verdadeira gratidão!

Ao Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, com quem aprendi sobre a importância de imaginar-me como professora e como pesquisadora. Uma tarefa difícil! Quantas ideias foram mobilizadas, confesso que também fui imobilizada por elas, pois, em muitos momentos, não conseguia expressar o que pensava. Travei, mas, depois, me destravei. Fui tocada por tudo o que aconteceu ao coletar os dados dentro do Projeto Integrado, e, fora dele, no momento de análise da pesquisa. Misturei-me, envolvi-me, encharquei-me deste trabalho, depois disso tomei distância e saltei. Obrigada por me fazer acreditar que eu poderia dar um salto qualitativo na pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Denise de Freitas e ao Prof. Dr. Cristiano Di Giorgi, pela leitura cuidadosa e validação deste trabalho.

Ao Mario Abramo, por sua participação nas reflexões deste trabalho e colaborações em torno do entrelace Educação e Psicanálise; pela disposição e dedicação com que fez a revisão e formatação do texto final.

Às estudantes representadas pelos pseudônimos: **Elis, Dalila e Maria**. Muito obrigada! Sem vocês esta produção não existiria. Aprendi muito com vocês, senti-me um pouco de vocês quando minha memória trouxe a lembrança do meu início como professora. Quantas dúvidas sobre o fazer docente! Ao mesmo tempo quantas alegrias por estar na sala de aula e construir relações com as crianças, jovens ou adultos. Importava-me estar na sala de aula, ser a professora que eu queria ser. Não diferente de vocês, também queria ser uma professora especial; criativa como aquela que Elis quer ser e, como disse a Dalila, aquela que faz a diferença, embora, em muitos momentos pensasse que naquele lugar circulava uma espécie de poder que eu também não sabia se seria capaz de ocupá-lo e lidar com ele, mais ou menos como sentiu Maria. Enfim, em alguns momentos, consegui ser a professora que queria ser, em outros, nem tanto. Mas continuo tentando...

Ao nosso grupo da Unicamp, formado pelos queridos colegas e irmãos acadêmicos: Heloísa, Zenaide, Joana, Bruna, Ariane e Lindomar, que assistiram atentamente a minhas apresentações e contribuíram com seus valiosos comentários.

Ao grupo de pesquisa da USP, coordenado pelo professor Alberto Villani; em especial à Dora, por sinalizar inicialmente que havia uma espécie de resistência, da minha parte, sobre a potencialidade que a psicanálise oferecia na leitura dos dados da pesquisa; e à Valéria que, com sua capacidade de síntese, pôde auxiliar na construção da análise com suas participações pertinentes e pontuais do ponto de vista da organização dos dados.

À Carol da USP/São Paulo, que me ajudou a romper com a resistência, oferecendo seu ombro amigo e sincero e, com palavras de encorajamento, fortaleceu-me para tomar novo fôlego no momento em que o oxigênio estava acabando.

Ao Fabiano do núcleo Lacaniano de Bauru, por me ouvir e não responder o que eu queria saber. Por me levar à produção de um saber do qual não tinha conhecimento. O primeiro contato com a manifestação do inconsciente.

Ao Guilherme e Mariana do Instituto de Psicanálise, pelos empréstimos dos livros e dicionários específicos tão necessários à minha compreensão e produção de conhecimento. Ao CNPq, pelo financiamento parcial deste trabalho.

Especialmente, à paciência de todos que estavam mais próximos, tão queridos: **Henrique** sempre companheiro em tudo – meu incentivo, minha trajetória refletida; **Felícia** – meu espelho, minha força interna; **Germano** – meu desafio diário, minha força no mundo, **Karina** – meu avesso, meu complemento necessário; **Ilda** – meu encontro com a espiritualidade, minha experiência com o desprendimento material; **Renata** – meu reencontro com a reflexão sobre as coisas da vida, sobre os caminhos que escolhemos seguir, sobre nossas produções. Há muito para ser construído... Agradeço a confiança, amo todos vocês!

Dedico...

Àqueles que não têm medo de correr riscos, mesmo quando tudo parece estar
perdido,

Àqueles que acreditam na vida, que mudam de ideia, ou que, mesmo sentindo
medo, aceitam correr o risco,

Àqueles que cultivam o dom de amar, de ser feliz...

Sem, para isso, fazer o outro infeliz.

E, principalmente, àqueles que não têm medo de “nascer”, mesmo quando esse
momento pode causar sofrimento.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada durante o processo de formação inicial de professores com estudantes do 3º ano do curso de Pedagogia, participantes do Projeto Integrado desenvolvido na UNICAMP. Com o acompanhamento semanal das aulas de prática de ensino com estudantes e formadores, a questão: “como vocês imaginam constituindo-se professores?”, lançada por um dos docentes, chamou a atenção dos estagiários. Narrativas foram produzidas por eles e expressavam a atividade reflexiva que o contexto demandava. Notamos, naquela ocasião, que a docência era problematizada pelos estudantes e suas narrativas tornaram-se o principal instrumento de coleta de informações. Selecionamos três casos para investigar e compreender como o estágio, no âmbito do Projeto Integrado, influenciou a relação das estudantes com a docência. No primeiro momento, utilizamos a reconstituição das narrativas por meio de mônadas para caracterizar as relações que as estudantes demonstravam estabelecer com a docência durante as atividades de estágio desenvolvidas nos dois semestres de 2007. Identificamos e sistematizamos as problematizações acerca da docência traçadas pelos casos que compuseram um ideário pedagógico semelhante no sentido da compreensão de que a profissão docente requer que o professor seja competente, embora diferentes eixos tenham sido identificados. No segundo momento, exploramos os discursos lacanianos para compreender os eixos e de que forma, esse estágio, em particular, operou para que fossem mobilizados novos elementos acerca da docência. A tese defendida é que o referido estágio contribuiu para a reatualização de discursos que as estudantes já faziam (ouviam), mas ao mesmo tempo foi capaz de operar com a entrada de novos significantes, ou seja, novos sentidos na relação com a docência.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Docência; Narrativas; Psicanálise e Educação.

ABSTRACT

This research was developed during the initial training process of teachers with students of the third year of Education, who were participating in the Integrated Project at UNICAMP. The question: “How do you imagine yourselves becoming teachers?”, launched by one of the teachers at the weekly monitoring of teaching practice classes with students and trainers, drew the interns’ attention. Narratives were produced by them and these expressed the reflective activity that the context demanded. We noted, on that occasion, that teaching was problematic for the students and their narratives became the main tool for collection of information. We selected three cases to investigate and understand how the internship, in the Integrated Project scenery, influenced the students’ relation with teaching. At first, we used the narrative’s reconstruction by means of monads to describe the relationships that students demonstrated to establish with teaching during the internship activities, developed in two semesters of 2007. It was identified and systematized the problem about teaching, drawn by the cases that made similar pedagogical ideas towards the realization that teaching requires that the teacher be competent, although different axes were identified. Secondly, we explored the Lacanian speeches to comprehend these axes, and how this internship, in particular, operated to new elements that were mobilized about teaching. The argument is that this internship has contributed to the update of the speeches that the students had already done (heard), but at the same time, it was able to operate with the entry of new significant, or, in other words, new senses on the relation with teaching.

Keywords: Initial Teacher Training; Teaching; Narratives; Psychoanalysis and Education.

SUMÁRIO

Capítulo I – Introdução	01
1.1 Da pesquisa ao memorial e do memorial à pesquisa.....	01
1.2 O motivo da pesquisa no doutorado.....	11
1.3 Apresentação da pesquisa.....	14
Capítulo II – Delimitação do Campo da Pesquisa	17
2.1 Formação inicial de professores dos anos iniciais.....	17
2.2 A implicação com a docência	35
Capítulo III – A Pesquisa	37
3.1 Um projeto de formação inicial: pano de fundo da pesquisa	37
3.2 Narrativas como elemento constitutivo da prática investigativa	41
3.3 Enquadramento metodológico	46
3.4 Os procedimentos da pesquisa	48
3.5 Análise dos dados.....	51
Capítulo IV – Análise dos Dados: primeiro olhar	54
4.1 Caso ELIS.....	55
4.2 Caso DALILA.....	62
4.3 Caso MARIA	72
4.4 As relações das estudantes com a docência	78
Capítulo V – Análise dos Dados: segundo olhar	82
5.1 Lacan e os discursos	83
5.2 O que ouvem as estudantes: uma primeira aproximação	86
5.2.1 Elis e o discurso da histórica	87
5.2.2 Dalila e o discurso do mestre.....	89
5.2.3 Maria e o discurso da universidade.....	92
5.3 Uma revisão.....	95
Capítulo VI – Considerações Finais	102
Referências Bibliográficas.....	108
Anexos	112
1 O contexto de ensino no âmbito do Projeto Integrado	112
2 Termo de consentimento livre e esclarecido	114
3 Roteiro para condução da entrevista semiestruturada com as estudantes	115

Capítulo I – Introdução

A memória é, antes de mais, a faculdade que nos permite lembrar. Um instrumento que permite, a partir de determinado ponto, projetar-se no passado. Mas será apenas isso? [...] Será que estamos sempre conscientes do que memorizamos ou não memorizamos? A memória é um fenômeno complexo. (BOIS, 2008, p. 140-1)

1.1 Da pesquisa ao memorial e do memorial à pesquisa

Nossa investigação foi provocada pelas leituras das narrativas produzidas pelos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas. Tais leituras motivaram-nos, a orientadora deste trabalho e eu, a iniciar uma conversa sobre as escolhas profissionais que fazemos. Ao buscar as lembranças sobre as escolhas que já fiz, minha memória denunciou: “Kelly, você sempre teve um carinho especial por seus professores; estar na escola era e é algo importante para você, mas ser professora, não foi a sua primeira opção. Lembra?”

“Você era uma garota idealista, desejava contribuir de algum modo com o futuro do país, das pessoas, das crianças e de todos que faziam parte do seu mundo. Um mundo no

qual a escola, o trabalho e a luta diária eram as possibilidades existentes para mudar aquilo que precisava ser mudado.”

Em 1994, em Bauru, minha cidade natal, aos 13 anos de idade, já participava de passeatas contra os maus tratos infantis. De algum modo, parecia saber o que queria. Ter voz, ser feliz, fazer alguém feliz.

Muitas coisas passavam pela minha cabeça, inclusive a incerteza quanto ao que seria quando crescesse. Aliás, essa é uma questão bastante marcada em nossas vidas. Talvez seja essa hesitação que nos aproximou (formadores, estudantes e pesquisadora) no contexto de um projeto que sustentou a possibilidade de o futuro professor entrar em contato com a sala de aula e experimentar o ensino como um acontecimento, ou seja, algo que, em parte, pode ser previsto e controlado dado seu nível de complexidade.

Dos acontecimentos ocorreram reflexões sobre as vicissitudes do processo de ensinar e aprender que contribuíram tanto com a formação do estudante que entrou em atividade e imaginou sua constituição no exercício da docência, quanto com as discussões dos formadores sobre a integração que queriam promover, como a minha própria de pesquisadora. Ao entrar em contato com a leitura das produções narrativas dos estudantes, surpreendi-me com a novidade que este instrumento também trazia ao processo investigativo.

Quando fiz as leituras das narrativas que compuseram o objeto de estudo deste trabalho, senti, vi, percebi certezas e incertezas. Verdades? Justificativas? Encontros? Desencontros? Afinal, o que estava acontecendo? Quantos significados na impressão das letras ou daquilo que elas puderam representar!

Nesse entrelaçamento de questões, busquei uma forma de iniciar um memorial, no caso em pauta, o meu. Vejo que não haveria sentido se não tivesse começado da forma como se deu a articulação com os elementos que sustentam este trabalho. A partir destes elementos – narrativas dos estudantes, questionamentos pessoais sobre as escolhas profissionais e suas inter-relações com a docência – tornou-se possível reviver minha formação como professora e constituir-me como pesquisadora. Tenho ainda a percepção

de que o entrecruzamento da vida pessoal com a vida acadêmica é responsável não apenas pelo valor que atribuo ao processo investigativo na minha profissão, mas também pelos investimentos que assumo ao realizar uma pesquisa acadêmica.

Na memória possuo uma coleção de episódios a qual não me permitia ir a festas, reuniões com familiares, reuniões com amigos, sem antes concluir aquilo a que me havia proposto. A minha rotina diária foi, desde muito cedo, marcada pela importância que dava ao conhecimento e à relação que estabelecia com o ensino. Queria muito aprender, e, também, muito ensinar. Para ensinar, sentia a necessidade de aprender mais ainda. Então, a partir da minha formação no Magistério, meus dias e finais de semana eram tomados pelo volume de coisas que eu decidia ser importante para tornar-me uma boa professora. Em relação à pesquisa, foi durante a minha graduação que o perfil dessa função investigativa começou a aflorar e a entrega ao trabalho novamente aconteceu, ou seja, a minha prioridade diária estava nas leituras necessárias à descoberta de novos conhecimentos.

Estudante numa universidade particular, inscrevi-me como iniciante na pesquisa científica em um período em que a atuação nessa área era incipiente na instituição. Lembro-me de que, na época, eu era a única aluna do curso de Pedagogia a encaminhar um projeto de pesquisa para avaliação. Notava que a maioria dos estudantes do mesmo curso desconhecia a pesquisa via iniciação científica durante a formação inicial de professores. Em 2001, com a aprovação do projeto pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, já ensaiava assumir os primeiros passos nesse campo do conhecimento e assim o fiz. Após a graduação, com a formatura em dezembro de 2003, havia mais um novo ensaio como pesquisadora, pois, aprovada na seleção do Mestrado, iniciei o curso das disciplinas em Março de 2004. Com essa rememoração, sinto na pele tudo ou quase tudo o que foi vivido, precisando, inclusive, abrir mão da minha sala de aula com os alunos dos anos iniciais. De acordo com o que fora selecionado pela memória, o percurso não foi muito fácil, exigiu que eu fizesse muitas negociações, assumisse riscos nas escolhas sem saber ao certo o que viria depois. Hoje compreendo

que não poderia ser diferente e assim empreendo tentativas de entender os motivos pelos quais iniciei meu processo de formação *stricto sensu* e o fato de querer permanecer no caminho da pesquisa sem deixar de ser professora – a profissão que escolhi.

O Mestrado, por um lado, trouxe o impedimento de permanência integral na escola, e, por outro, possibilitou-me continuar na docência, mas, em nível superior, nas turmas do curso de Pedagogia, ora como professora contratada, ora como professora substituta. Sem muitas certezas e garantias do amanhã, a escolha angustiou-me bastante.

Com o término do mestrado em 2005, volto à sala de aula com os alunos do ensino fundamental, mais precisamente com alunos em processo inicial de alfabetização. Com o início do doutorado no segundo semestre de 2006, novas questões estavam por vir: como conciliar o trabalho que realizava na alfabetização com as saídas da cidade exigidas para cursar as disciplinas? Como poderia ausentar-me daquele período de importante desenvolvimento de aprendizagem das crianças? Com o apoio do diretor da escola e negociações com uma colega que me substituí, segui em frente. No final de 2007, nova situação se aproximava. Em concomitância com o doutorado, fui nomeada professora do Estado de São Paulo e assumi dois períodos com turmas do ensino fundamental em Bauru. O primeiro período (matutino) na Rede Estadual de São Paulo e o segundo (vespertino), na Rede Municipal. Em meados de 2008, com a dificuldade instalada, já não conseguia conciliar as minhas duas paixões: manter-me na docência e na pesquisa simultaneamente. Essa situação fez com que eu assumisse de fato a pesquisa, deixando, temporariamente, a sala de aula.

No segundo semestre de 2009, a possibilidade de permanecer em sala de aula sem ter que abandonar a pesquisa bateu à porta. Aprovada como professora efetiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa, comecei em fevereiro de 2010 meu trabalho com alunos dos primeiros e terceiros anos em formação inicial de professores no curso de Pedagogia. Retomar essa história implicou reviver muitas outras histórias as quais me constituem como a pessoa que hoje sou. Essa retomada foi compreendida quando li a frase “A História é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias,

com suas memórias.” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 45). Agora percebo que não conseguiria escrever um memorial da minha constituição como pesquisadora sem antes reviver minha história de vida, fiz isso de modo bastante particular. Relembrei minha infância toda, coisas boas e ruins aconteceram. Enquanto frequentava a educação infantil, a escola era como se fosse a minha própria casa, pois passava o dia todo nela. Penso que minha paixão por essa instituição deve-se aos bons encontros que tive naquele período e consegui manter até hoje. Havia um carinho muito especial nas relações estabelecidas com as professoras e as poucas e duradouras amizades que fazia. No ensino fundamental, a princípio, não tive bons momentos nos dois primeiros anos de alfabetização, visto que a professora estava para se aposentar, e, por estar extremamente exausta com o trabalho, transmitia com gritos e com o balanço de uma vara de bambu sobre nossos ombros ou cabeças o quanto desejava distanciar-se da sala de aula. Marcou negativamente não apenas a minha vida, como a de muitos alunos. Lembro-me de que, a partir desse infeliz encontro, comecei a ter muita dificuldade para expressar o que sentia, o que sabia e, até, o que não sabia e precisava aprender.

Mesmo sofrendo com aquela situação, sentia, de algum modo, que a escola poderia contribuir com a transformação a que eu aspirava em minha vida. Essa projeção de mudança foi bem trabalhada por meus pais os quais durante a infância, moraram e trabalharam na zona rural. Assim, o período em que deveriam estar estudando foi-lhes negado. Ambos inteligentes, porém com pouca escolaridade, não tiveram muitas opções no mercado de trabalho. Sempre atuaram em serviços braçais para garantir o sustento da família. Ao lidar com as adversidades, eles enfatizavam diariamente o valor e a importância do estudo na vida das pessoas.

Por ter ouvido durante muitos anos sobre o poder que os estudos exercem nas vidas das pessoas, passei a acreditar nisso e não consegui viver ou me imaginar fora da escola, embora alguns colegas a tenham abandonado naquele período de alfabetização, após o desastroso encontro com a professora “castradora”. Muitos terminaram o Ensino Fundamental e deram por encerrado o assunto estudo. Poucos terminaram o Ensino

Médio e prestaram algum tipo de concurso público. Raros foram os estudantes que chegaram à universidade ou conseguiram concluí-la.

Essa síntese de reflexão ajudou-me a delinear o seguinte apontamento: minha situação acadêmica e profissional não faz sentido sem buscar explicações na minha essência, nas minhas raízes, naquilo que sustentou até hoje em mim a possibilidade de confirmar que as marcas em mim gravadas, para o bem ou para o mal, são consequências da história de vida que pude escrever. Essas marcas são responsáveis pela projeção que fiz e faço como pesquisadora, sem deixar de romper com a escolha realizada – ser professora.

Ao escrever, busco-me e, quando me busco, reflito sobre o escrito e quero revelar o que sinto, embora, muitas vezes, nem sei bem como expressar esse fenômeno, pois bastantes sensações foram provocadas no processo da minha constituição como pesquisadora e, em alguns momentos, confesso, não seria capaz ou não saberia como expressá-las. Após muita reflexão, posso aqui revelar minha imersão na pesquisa e, metaforicamente, aproximá-la ao trabalho intenso de um mineiro ao buscar por pedras preciosas. É inexplicável, visto que, mesmo sem ter trabalhado em minas, sinto-me como se estivesse lidando com uma. Foram quase cinco anos de trabalho árduo, nos quais muitos objetos foram encontrados, pedras foram lapidadas revelando brilhos diferentes. O garimpo ocorreu a partir das leituras e audições das narrativas das estudantes que apresentarei nos próximos capítulos. Os brilhos das pedras representam para mim uma jornada que indica grande parte do imenso território do estudo a que me propus realizar, o qual me trouxe conflitos cognitivos e emocionais. De fato, um mergulho na minha realidade psíquica. Há uma mistura de coisas: as pedras, com seus diferentes brilhos, encontradas nos extratos das narrativas, refletiam aquelas escondidas em meu interior. Foi como se, com a audição, a transcrição e a leitura das narrativas das estudantes eu tivesse acesso às minhas próprias pedras, nem sempre com a luz refletida por aquelas encontradas nas narrativas.

Meu processo de formação como pesquisadora foi potencializado ao tomar contato com o processo de constituição das estudantes como professoras, quando, no contato com suas problematizações sobre a formação dessa função pedagógica algumas questões surgiram: que tipo de professoras seriam? que saberes possuíam? que saberes precisariam construir para ser a docente que queriam ser? e tantas outras dúvidas sobre a profissão. Tais questões fizeram-me ficar sem chão em muitos momentos e sentindo-me desautorizada para dizer sobre os dados da pesquisa porque o processo de constituição das estudantes refletia, no princípio, sem eu mesma ter consciência disto, o meu processo de formação e trazia lembranças da minha história de vida. Lembranças que me deixavam feliz e outras que me causavam aborrecimento profundo. Na tentativa de esquecê-las, anulava-me como pesquisadora, deixando de informar com clareza o que havia encontrado no estudo feito e entendido das leituras realizadas.

Formar-me como pesquisadora significou algo rígido assim como é uma pedra de diamante. A solidez do diamante é tão rija que este só pode ser rompido com outro diamante. No meu caso, percebo que o meu nascimento como pesquisadora aconteceu com a tensão ao lidar com as questões que o desenvolvimento deste trabalho provocou em mim. Consegui revelar meu movimento interpretativo quando rompi com as ideias incipientes sobre como fazer pesquisa nos diversos momentos em que fui provocada por outros pesquisadores: Elisabeth Barolli, Guilherme do Val Toledo Prado e Anna Regina Lanner Moura – idealizadores e coordenadores do Projeto Integrado.

No contexto deste trabalho foram muitos os sujeitos e os objetos com os quais me conectei e pelos quais fui marcada. As estudantes e suas produções narrativas, os formadores de professores, a orientadora deste trabalho, as obras e os textos que tratam os conceitos: a subjetividade, o inconsciente, os discursos com os quais podemos ou não fazer laços. Neste garimpo tantas coisas foram encontradas, inclusive a chave da gaveta que escondia as marcas indelévels que trago em minha constituição pessoal e profissional as quais me mantinham silenciada, desautorizada para dizer o que sabia e até para

perguntar sobre o que não sabia, exatamente como acontecia nos encontros que tive com a professora que me alfabetizou.

Na busca da autorização para dizer do meu percurso no garimpo, do meu processo de formação não só como pesquisadora, mas como sujeito de autoria, os extratos das narrativas revelaram-se não só como a possibilidade de entrar em contato com as minhas limitações, mas, sobretudo, como pedras preciosas que, com seus brilhos distintos, despertaram em mim um olhar muito especial para o processo de formação do futuro professor ao também sentir-se autorizado ou não para assumir a docência, mesmo que no período de formação.

Ao tratar os dados, aproximo-me e distancio-me deles para poder comunicar o que eles querem dizer sem deixar que o meu olhar faça julgamentos. Iniciei o trabalho com muitos vícios na maneira de olhar os dados e sobre eles dizer e, enquanto avançava com a pesquisa, esse hábito foi mudando. Ao terminar o trabalho, já não da mesma forma como o iniciei, sinto-me gestante dele, zelosa por ele, pela história que ele conta e animada para continuar no caminho da pesquisa e poder contar novas histórias.

Nesse movimento de aproximação e afastamento reconheci que as narrativas dos estudantes, participantes e não participantes desta pesquisa, tiveram fundamental importância no meu processo de percepção pessoal num contexto em que a minha constituição como professora iniciou-se anteriormente à de pesquisadora. Sinto-me assumindo esse processo também enquanto leio as narrativas das estudantes, suas histórias de formação e as problematizações que as mesmas trazem, recorrendo a Michel de Certeau, pois ele me ajuda a entender o que a leitura dessas narrativas provocou em mim:

[...] a atividade leitora apresenta todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera.

[...] Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tornado de empréstimo, por alguns instantes, por um passageiro. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobíliam com seus gestos, recordações [...] (CERTEAU, 1994, p. 49).

É, foi isso mesmo que aconteceu! Foi tomando emprestados aqueles textos como um apartamento alugado que viajei para um momento de contradição a tudo o que vinha pontuando. Falo de um momento em que eu queria ser professora, mas, nas problematizações que fazia, não me via professora, assim como alguns dos estudantes participantes desta pesquisa. A ideia de ser professora começou aos 16 anos, no 2º ano do Ensino Médio. Então, fiz uma simples transferência de curso, para o 2º ano do Magistério. Quando terminei o Ensino Médio, a profissão de professora estava na esfera do pretendido.

Depois, já na universidade, cursando Pedagogia, com inúmeras tentativas de inserção no mercado de trabalho como docente, a escola parecia distante de ser o meu lugar. Iniciei a tão desejada profissão apenas no 3º ano do curso de Pedagogia. Até então, exercia a função de secretária em uma escola de Inglês, ao mesmo tempo em que era voluntária num anexo da Universidade, local onde estudava e atuava como professora na Educação de Jovens e Adultos. Lembro-me de que, quando as pessoas perguntavam qual era a minha profissão, dizia ser secretária.

Por que será que, mesmo tendo terminado o magistério e já sendo professora voluntária, não me reconhecia como professora? Hoje, penso: “quais elementos destituíam-me desse lugar, dessa profissão?” Aprendi com a Beth, minha orientadora, que há elementos subjetivos que nos aproximam ou nos afastam das circunstâncias criadas e das relações que estabelecemos com elas, gerando o medo, a angústia e a confusão mental, que alimentamos ao fugir, ou não, de nós mesmos. Como já mencionado, as narrativas que li e analisei fizeram-me refletir sobre os diversos sentidos construídos no processo de formação do professor. Por que tanto medo, incerteza e justificativa na tentativa de ser ou não esse profissional? Fizemos uma escolha? Ou a fizeram por nós?

Ao reviver as minhas lembranças, tomo consciência do meu processo constitutivo, organizo os fatos e os eventos decisivos no delineamento do meu modo de ser e vejo que muito ainda tenho para aprender, ensinar e pesquisar. Sou estudante, sou a professora que a cada dia se constitui como pesquisadora.

Percebi também que a narrativa toma forma de produção “silenciosa” e tem a capacidade de ecoar os fantasmas que criamos sobre a profissão que escolhemos. Temos voz para dizer sobre as experiências que possuímos e aquilo que sentimos em relação a elas. Elisabeth e Anna Regina, formadoras que compõe o Projeto Integrado, durante a viagem São Paulo-Campinas, no “Linha USP”, também conversaram sobre os diversos espaços possíveis que as narrativas podem criar para dar visibilidade às satisfações de todos, em relação às disciplinas reunidas pelo Projeto Integrado, às escolhas, às expectativas, etc. Contaram:

Lemos o que a Kelly escreveu sobre ser ou não ser professora e comentamos o quanto esta decisão tem pressionado muitos dos nossos estudantes. Parte da turma, neste semestre, parece ter esclarecido suas dúvidas e resolvido suas hesitações (será?). Outra parte, ainda, mostra-se aflita, com a demanda de ser ou não ser professor. Há também, alguns que não se propõem a essa questão. Nossa pergunta está em como contribuir para que cada um se mobilize para tomar sua própria decisão. Perguntamo-nos, no entanto, porque esta questão aparece de forma recorrente nas narrativas. O que representa para cada um ser professor? Será que todos já pararam para refletir o que tem por trás do medo/ousadia, da insegurança/segurança, da incerteza/certeza e da hesitação/escolha de ser professor? Para nós, esta pergunta, muito difícil de responder, parece ser um caminho que ajudaria a “sair” do impasse e poder aproveitar o espaço do estágio, por meio da vivência de todos nas escolas e do planejamento dos projetos de ensino. Será que é possível para todos aproveitarem essa experiência em seus processos de formação como educadores?

Às vezes, lendo as narrativas, parece-nos que a urgência em fazer a escolha de ser ou não professor, obscurece todas as possibilidades de aprendizagens que a experiência didática do estágio pode proporcionar.

Que possibilidades de aprendizagem vocês (estudantes) percebem com a disciplina? Que outras possibilidades a disciplina tem deixado de abrir? Estamos nos perguntando sobre isso e buscando outras possibilidades. (NARRATIVA DAS FORMADORAS – 2007).

Essa narrativa, escrita inicialmente por mim e continuada pelas duas docentes da Universidade em que ocorreu a pesquisa, ilustra parte das situações encontradas durante o primeiro e o segundo semestres do ano de 2007. Naquele momento eu participava não só como pesquisadora nas atividades de sala de aula, mas também como estagiária que assumia algumas conduções de aulas via PED – Programa de Estágio Docente. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que aconteciam as discussões sobre as narrativas produzidas tanto pelos estudantes como pelos docentes (de acordo com a narrativa das

formadoras), no cenário da pesquisa também iniciávamos o processo de escuta das narrativas de alguns dos estudantes do curso de Pedagogia.

De fato, o teor das narrativas produzidas pelos estudantes anunciava a urgência como bem observaram as formadoras em seus relatos, ou seja, de se discutir sobre os elementos que envolviam a possibilidade de ser professor. Quais problematizações os estudantes faziam em torno da docência, mesmo estando em formação inicial? A reflexão sobre essa possibilidade, evocada recorrentemente pelos estudantes, suprimia quaisquer outras que, no contexto do estágio e na articulação dele com os conteúdos das disciplinas de Fundamento para o Ensino da Matemática e Fundamentos para o Ensino de Ciências, pudessem surgir, ou seja, ser professor era a questão de movimento dos estudantes, obscurecendo, assim, questões que poderiam surgir sobre os conteúdos específicos relativos ao ensino da Matemática e ao ensino de Ciências dos anos iniciais.

Diferente do que ocorreu na experiência didática em questão no Projeto Integrado, os dados da pesquisa realizada no Mestrado apontam justamente para a preocupação dos estudantes sobre a falta de domínio dos conteúdos específicos, a falta de articulação desses com o estágio e, por esse motivo, os estudantes sujeitos da pesquisa não se sentiam preparados para trabalhar, mais especificamente, com o ensino de Ciências.

1.2 O motivo da pesquisa no doutorado

Esta pesquisa inicialmente foi motivada pelos resultados obtidos com a realização da minha dissertação de Mestrado (DUCATTI-SILVA, 2005)¹. Naquela ocasião, investiguei a percepção de futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do próprio preparo para ensinar Ciências. Foram coletados dados junto a alunos de terceiros

¹ Já na minha iniciação científica, observei a insatisfação dos professores, com o período de formação, no curso de Pedagogia. As queixas circulavam em torno da falta de articulação entre teoria e prática. Na pesquisa de Mestrado, essa situação foi confirmada, oferecendo novos dados – falta de unidade entre conteúdo e forma didática e de integração entre os docentes.

e quartos anos, em cinco cursos de Pedagogia de Universidades do Estado de São Paulo, no âmbito da disciplina de Metodologia para o Ensino de Ciências. Estiveram também envolvidos na pesquisa os docentes dessa disciplina, os quais forneceram depoimentos acerca de como percebiam o preparo dos estudantes para enfrentar o cotidiano da sala de aula, particularmente ao ensino de Ciências.

Um importante resultado obtido com essa investigação apontou para o fato de os estudantes dos cursos investigados queixarem-se da existência de um hiato em termos dos nexos que conseguiam estabelecer entre teoria e prática, com relação ao ensino de Ciências. Essa seria, então, na pesquisa, a principal razão que justificaria o fato de os estudantes de Pedagogia não se sentirem preparados para o ofício de ensinar. Os docentes também foram unânimes ao afirmarem que seus alunos, de modo geral, não estabeleciam articulações entre os conhecimentos aprendidos nas aulas de Metodologia para o Ensino de Ciências e os eventos de sala de aula.

Embora essa articulação seja amplamente reconhecida como condição fundamental para o ofício de ensinar (ver, por exemplo, NÓVOA, 1995), parece difícil de ser alcançada, sobretudo na formação inicial. Candau (1984), assim como outros pesquisadores, também chama a atenção para o fato de existir um distanciamento entre a didática colocada em ação na sala de aula e aquela veiculada pelos ensinamentos acadêmicos. Sugere a autora a necessidade de “trabalhar continuamente a relação teoria-prática procurando, inclusive, reconstruir a própria teoria a partir da prática” (p. 114).

O interesse sobre a produção de conhecimentos no âmbito da formação inicial de professores começou a partir do que representaram as queixas dos estudantes pesquisados na ocasião do mestrado, indicando, naquele momento, a falta de preparo para tornarem-se professores de Ciências nos primeiros anos do Ensino Fundamental em decorrência do grande distanciamento entre teoria e prática. De certa forma, o trabalho anterior forneceu indícios de que a formação inicial de professores é um campo bastante promissor para produção de novos conhecimentos no que se refere ao fazer pedagógico.

E, a partir dos resultados da dissertação de Mestrado, houve, com a inserção no doutorado, a tomada de conhecimento com a vivência em um contexto de ensino concebido pela integração das disciplinas de Fundamentos do Ensino de Ciências, Matemática, Prática de Ensino dos Anos Iniciais e Estágio Supervisionado, que consideraram as produções narrativas como um espaço para os estudantes manifestarem-se sobre sua formação. Na perspectiva de saber mais sobre a formação inicial do futuro professor e transpor a queixa recorrente entre os estudantes, nesse contexto de ensino, confirmou-se a possibilidade de contribuirmos com os formadores de professores, avançando em relação às conhecidas lamentações sobre o distanciamento entre teoria e prática, visto que tal discurso tem o poder de inviabilizar qualquer problematização que o estudante pudesse realizar durante o processo formativo.

Por acreditarmos que as problematizações a partir do que dizem os estudantes em formação possam oferecer pistas sobre a complexidade do trabalho docente foi investigada, mais especificamente, a trajetória dos estudantes nos dois semestres de 2007, em que foram convidados pelos docentes a escrever suas narrativas, para posterior problematização e discussão juntamente com as dos docentes que também relataram as suas, ora individualmente, ora em conjunto.

Nestas circunstâncias, a motivação inicial desta pesquisa foi necessariamente a de compreender as relações que os estudantes estabelecem com o magistério e as que eles estabelecem com o ensino, seja com os elementos teóricos discutidos em aula, seja com aqueles do planejamento das aulas no estágio; compreender as relações que estabelecem com os alunos; compreender o que sustenta o esforço deles no desenvolvimento de sua experiência didática e, por fim, compreender as relações estabelecidas com a docência.

1.3 Apresentação da pesquisa

Tudo começou com o PED – Programa de Estágio Docente sustentado pela Universidade Estadual Paulista de Campinas. Uma experiência incrível na qual o pós-graduando tem a chance de atuar como docente em algumas aulas no ensino superior. Inserida nesse programa e com a grande responsabilidade de substituir um dos docentes da disciplina de Metodologia para o Ensino de Ciências e também orientadora deste trabalho, tomei o primeiro contato com os estudantes do 3º ano do curso de Pedagogia em formação inicial de professores no ano de 2007. Nesse encontro, nos primeiros dias de fevereiro, já pude observar que algo diferente estaria para acontecer naquela sala de aula. Até tinha alguma noção do que estaria por vir. Isso por ouvir falar de uma nova experiência didática implantada em 2006 e que seria reeditada em 2007. Ano em que também me preparava para começar a fase exploratória da pesquisa, ainda sem ter muito claro o foco de estudo. Com muitas informações sobre o que acontecia na nova experiência, mas, ainda sem saber ao certo o que de fato ocorria, fui ver o que acontecia. Este poderia ser um campo promissor para a pesquisa que pensava em desenvolver. Chamava a atenção não apenas o novo contexto de formação, mas o que esse contexto, concebido pelas ideias amalgamadas de três docentes, poderia provocar nos estudantes em formação e no que essa provocação poderia resultar e o que comporia uma história singular.

Nada se compara ao poder vivenciar o inusitado. Falo do Projeto Integrado. Ao começar minhas atividades no Doutorado e, por querer realizar minha pesquisa na formação inicial de professores, foi-me apresentada a proposta de trabalho que estava sendo realizada no âmbito desse tipo de formação sob a condução de três docentes provocados e provocadores. Provocados pelo compromisso em criar melhores condições para a constituição de docentes, pela carência de ações que se configurem como ferramentas reflexivas e falta de espaços que problematizem questões relativas à profissão de educador como, por exemplo: quais são as relações que os estagiários

constroem com os sujeitos encontrados na escola? Como se imaginam num processo de constituição docente? Provocadores no sentido de reunirem-se num mesmo espaço e tempo da sala de aula de uma universidade para suscitar a ruptura com aquilo que até então existia – cada formador responsável por determinada área de conhecimento, sem articulação com o estágio supervisionado de professores.

Houve nesse sentido a ruptura com o modelo do trabalho isolado, com o individualismo, com a falta de intercâmbio de experiências. Após vivência e participação nesse contexto inovador é possível afirmar que, no âmbito do Projeto Integrado, o processo de elaboração de narrativas, seja na forma oral, seja na forma escrita, forneceu-nos visibilidade não só das dificuldades e angústias pelas quais passa o futuro professor ao ter que conciliar o que planejara com a complexidade da sala de aula, mas também da constituição de um ideário pedagógico que concebem, inclusive, em função das diversas atividades realizadas no estágio.

Ao considerarmos o mencionado contexto de investigação e com a perspectiva de tratarmos da delimitação do campo de pesquisa, o capítulo seguinte remete à revisão bibliográfica sobre a trajetória do curso de formação inicial de professores e à necessidade de serem repensadas as ações educativas e pedagógicas, nesse âmbito de formação.

No capítulo três apresentamos o contexto de formação no qual as estudantes Elis, Dalila e Maria estavam inseridas, as narrativas como nosso principal instrumento de coleta de dados e os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo quatro expusemos uma análise preliminar na medida em que as narrativas nos permitiram conhecer as problematizações trazidas pelas estudantes em torno da docência, sendo-nos possível apontar os eixos privilegiados por elas em termos das competências para o exercício dessa função.

No capítulo cinco, apoiados nos discursos do inconsciente de Lacan, buscamos compreender de que forma esses eixos foram por elas mobilizados. Em outras palavras,

como as estudantes posicionam-se subjetivamente para colocar em ação seu ideário pedagógico no sentido das competências docentes que privilegiam.

Capítulo II – Delimitação do Campo da Pesquisa

Os processos de formação não são independentes da história de vida dos sujeitos, e “formar-se” implica uma estreita ligação com essa história de vida e com os saberes e a experiência global que como pessoas elas conseguem mobilizar em sua formação.

(AMIGUINHO, 1992, p. 45)

2.1 Formação inicial de professores dos anos iniciais

A formação de professores para os anos iniciais da educação básica tem sido alvo de intensa discussão desde o século passado e, fundamentalmente, após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases, número 9.394/96, que elevou a formação do professor polivalente, do ensino médio para o ensino superior.

No Brasil, a responsabilidade pela formação de professores dos anos iniciais é do curso de Pedagogia, mas nem sempre foi assim. Até 1939 a formação ocorria nas escolas normais com característica europeia, reconhecida por seu estilo organizativo e civilizatório.

A primeira escola normal do Brasil foi inaugurada em 1836 em Niterói, no Rio de Janeiro. Após quatro anos formou 14 professores, sendo que 11 dedicaram-se ao magistério. De acordo com Tanuri (2000), em 1849, essa escola foi suprimida e, com a Lei Provincial 1.127 de 4/2/1859, houve a criação de outra escola normal cujo curso teria duração de três anos. Historicamente, a trajetória das primeiras escolas normais foi marcada pela incerteza de seu funcionamento, provocando um ciclo de criação e de extinção para só lograr algum êxito a partir de 1870, após consolidação das ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária.

As primeiras iniciativas em relação ao preparo dos professores para o exercício de sua função estão ligadas à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino durante o século XIX e, mais especificamente, no século XX, devido à exigência econômica e social de mão-de-obra qualificada que compreendia instrução da leitura, da escrita e do cálculo.

Na história da formação de professores é possível identificar que as escolas normais possuíam uma cultura prescritiva, essencialmente voltada aos domínios do método, sem qualquer fundamentação teórica. Havia, ainda, certo descaso com a formação pedagógica evidenciando a falta de interesse da população da época pela profissão docente. A história ainda revela:

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. (TANURI, 2000, p. 65).

Ademais, as escolas normais eram consideradas inferiores se comparadas ao curso secundário, quer no conteúdo ou mesmo na duração do curso. A formação pedagógica era limitada devido à escassez de bibliografia brasileira sobre o assunto. Outro fator relevante refere-se ao desprestígio da profissão cultivado pelo preconceito, ao lhe ser determinado

um currículo reduzido e diferenciado por ser especialmente destinado às mulheres. Em consequência, era vista como uma profissão cuja atividade educadora compreendia o desempenho do papel de mãe, ou seja, uma extensão do lar, bastante propício à mulher que poderia conciliar o trabalho doméstico à “profissão”. Daí o motivo da baixa remuneração e da pouca procura por homens, pois ser professor na escola primária significava encaminhamento profissional à custa de poucos salários, alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico.

Para compreensão da origem da Pedagogia e do perfil dos estudantes desse curso é preciso considerar todo o contexto já mencionado e saber que, de acordo com Brzezinski (2009, p. 12-30), de um lado, a gênese do referido curso está nos cursos pós-normais “gérmen dos cursos superiores de formação do pedagogo.” (p. 19), realizados nas antigas Escolas Normais. De outro, os estudos pedagógicos em nível superior, seja nas instituições pública ou privada, desde a década de 1930 até a de 1960, tiveram uma evolução lenta e irregular, tendo em vista que a educação é um setor da sociedade no qual se intensificam os mecanismos sociais de resistência à mudança. Consideramos ainda:

A essa resistência acrescenta-se o desprestígio dessa área de saber. As escolas que se dedicavam a esses estudos não eram especialmente instaladas para desempenhar suas funções. As Escolas Normais e os Institutos de Educação sofriam sucessivas adaptações de modo a adequar-se a cada decreto reformador do ensino. Assim, ajustavam-se ou se elevavam progressivamente ao nível superior. (BRZEZINSKI, 2009, p. 30).

A evolução do curso de Pedagogia tem sua história marcada por debates, reflexões e movimentos em busca de reformulações do curso e da própria formação de professores. As decisões tomadas a partir das mobilizações dos educadores² refletiram na situação de formação dos professores que temos hoje.

Do ponto de vista epistemológico buscam-se ainda redefinições da pedagogia em defesa de sua identidade, sem aquelas ambiguidades instaladas com a criação do curso, na década de 1939, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e sem a fragmentação em

² Os Pioneiros faziam parte dos movimentos sociais de educadores que empreendiam a luta não só pela criação da universidade no Brasil, mas também a Faculdade de Educação (BRZEZINSKI, 2009, p. 18).

“Conteúdos Específicos”. Depois, com a prescrição do currículo mínimo a partir do Parecer do CFE n. 251/62, e, por fim, com a estrutura das Faculdades e Institutos de Educação presentes nas décadas de 1968 e 1969 que se dicotomizou a formação do educador.

O curso de Pedagogia, em seu início, foi compreendido como sobreposição de uma seção, departamento ou curso às instituições de estudos gerais. Tanuri (2006) traz em seus escritos algumas informações sobre esse início.

Criado em 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o curso de Pedagogia nasceu voltado para um conteúdo teórico que contemplava exclusivamente as bases científicas, filosóficas, históricas, psicológicas e sociológicas da educação, além de Estatística, Administração Escolar e Educação Comparada, sem preocupação de ordem técnico-instrumental ou de definição precisa de campo profissional para o formado. Neste último aspecto, apenas o acréscimo do Curso de Didática (Didática Geral e Didática Especial), sobreposto ao curso de bacharelado, definia, em uma concepção dicotômica, a licenciatura, com seu objetivo de preparação de professores para os cursos normais. As finalidades propostas para o curso de bacharelado em Pedagogia eram as mesmas definidas para os bacharéis em geral: ‘o preparo de trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica’. (TANURI, 2006, p. 73).

O curso de Pedagogia é marcado por indefinições, primeiro instituído para formar bacharéis, sem ao menos apresentar elementos que caracterizassem esse novo campo profissional, apenas informando que se tratava de uma formação para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada e técnica dos trabalhadores intelectuais ou estudiosos da educação. Depois, no mesmo curso formava licenciados em várias áreas, inclusive para o setor pedagógico. Foi determinada a duração de três anos para formar bacharéis (em Pedagogia) que, com mais um ano de curso de didática, se tornariam licenciados (no grupo de disciplinas que formava o bacharelado). Esse esquema passou a ser conhecido como “3 + 1” (SILVA, 2003, p. 12).

O problema mais adiante foi consolidado com a Lei de Diretrizes Bases – Lei n. 4.024/61 mantendo a organização do currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. O rol de disciplinas foi regulamentado pelo Conselho Federal de Educação – CFE/62 nº 292/62 aprovado pela LDB, mesmo sem considerar a demanda do campo de trabalho existente.

Para bacharelado, o currículo mínimo era fixado em sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. As obrigatórias eram: psicologia da educação, sociologia (geral, da educação), história da educação, filosofia da educação e administração escolar. As opcionais eram: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógicas, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional. (SILVA, 2003, p. 16).

Já ao estudante interessado na licenciatura caberia cursar também didática e prática de ensino. Mas, nos dois casos, a referência, feita sobre a identificação do profissional criada num momento em que não havia funções definidas, era imprecisa, tendo como consequência a prescrição de um currículo mínimo “para formação de um profissional claramente identificável, só poderia resultar inadequada” (SILVA, 2003, p. 13).

Em 1967, com o Movimento dos estudantes³, que compreendiam o currículo como impreciso quanto à definição de atuação profissional e consideravam a capacitação insuficiente para atuar no campo pedagógico, propostas de mudanças para o curso foram encaminhadas ao órgão representativo. Os motivos da insatisfação com o curso de Pedagogia perpassavam pelas seguintes alegações dos estudantes: falta de definição do campo de trabalho, com a consequente falta de identidade do pedagogo, acarretando com isso a invasão do campo pedagógico por outros profissionais (médicos, advogados, psicólogos, etc.). Como vimos, os bacharéis em geral eram “preparados” para o exercício do trabalho intelectual, das altas atividades culturais de ordem desinteressada e técnica.

Os estudantes recomendavam que o levantamento estatístico relativo aos assuntos educacionais fosse feito não só por técnicos em estatística, mas que se criasse uma equipe formada, além deles, por educadores, sociólogos e economistas. Ao considerarem a formação específica do educador, os estudantes também recomendavam que cargos e funções fossem regulamentados pela Secretaria de Educação, além de que os cargos existentes fossem providos mediante concurso público de títulos e provas e, ainda, que se exigissem conhecimentos de prática pedagógica dos cargos e funções de caráter

³ De acordo com Silva (2003, p. 18), os estudantes mencionados eram da região de Rio Claro no estado de São Paulo. Incomodados com a imprecisão curricular, apresentaram uma proposta de reformulação do curso de pedagogia na ocasião do Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia de 1967.

pedagógico, a serem ocupados em outras repartições ou departamentos de outras secretarias com características educacionais, como, por exemplo, professor de recursos audiovisuais, orientador pedagógico, assistente-técnico pedagógico e outros a serem providos apenas por educadores, por requererem conhecimentos pedagógicos. As recomendações não se encerravam por aí, pois grandes eram as angústias sentidas pelos estudantes em relação ao campo de atuação e a indefinição da identidade do pedagogo (ver SILVA, 2003, p. 18 – 23).

Tal situação resultou na ideia de reformular não só o rol de disciplinas do curso de Pedagogia, como também a própria estrutura curricular. Foi determinada pela Lei n. 5.540/68, sob parecer do Conselho Federal de Educação 252/69 e Resolução 02/69 a estruturação curricular baseada na concepção tecnicista, sugerindo a formação de educadores especializados e técnicos, “o que se defendia, então, era que, num determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar” (SILVA, 2003, p. 23).

A escolha era feita de acordo com o que se reconhecia no currículo como sendo tarefa do pedagogo. Foram estabelecidos os mínimos de currículo e duração para graduação de Pedagogia com objetivos de formar professores para o ensino normal e de especialista para as atividades de orientações, administração, supervisão e inspeção. Essa estrutura vinculava-se ao preparo específico do estudante para o mercado de trabalho, dando início à fragmentação do curso em “habilitações” como, por exemplo, aquelas ligadas à docência, à administração e à orientação educacional, como mencionado. Registre-se que, mesmo com a reformulação, a questão base referente à identidade do pedagogo e que tanto inquietava os estudantes da época não foi resolvida com o parecer de 1969.

A partir dos anos de 1970, houve outro movimento em torno da reformulação do currículo do curso de Pedagogia, na tentativa de atribuir a esse curso o preparo do professor dos anos iniciais de escolarização. No decorrer das décadas de 1970 e 1980, houve a indicação prevista no conjunto de documentos legais no CFE quanto ao acréscimo de outras habilitações no campo da docência destinadas à educação infantil e anos iniciais

do ensino, mas não encaminhada, a qual deveria regulamentar a formação em nível superior do professor dos anos iniciais da escolarização, compreendendo aí, também, a pré-escola. Sem solução na época, tal reformulação ganhou destaque nas reformas em decorrência da LDB – Lei n. 9.394/96.

Desse modo, colocava-se em prática a ideia defendida pelo movimento dos educadores: a identidade destes profissionais é a docência. Após o entendimento dessa ideia, muitos cursos dirigidos à formação do especialista voltaram-se à formação docente (ver TANURI, 2006).

Outra tentativa para solucionar a questão da reformulação e a falta de identidade do curso de Pedagogia foi a introdução do Curso Normal Superior, previsto pela nova LDB como responsável pela formação dos professores de educação infantil e anos iniciais, com a finalidade de subtrair do curso de Pedagogia essa tarefa. Tal situação polarizou opiniões, e a tentativa não foi bem sucedida pela dificuldade de conciliar todas as propostas, chegando a uma que fosse consensual às instituições universitárias de todo o país. Desta maneira, a formação de professores continua ocorrendo no curso de Pedagogia.

Em síntese, as mudanças foram necessárias inclusive no que se refere à formação dos professores em nível superior, pois o perfil do professor formado no magistério já não poderia atender às demandas de uma sociedade contemporânea em transformação. Frente aos novos conhecimentos e avanços tecnológicos, diante das questões multiculturais, da ética e do trabalho, dificilmente o profissional que domine apenas as técnicas de ensino daria conta de tal diversidade num contexto de mudança. Esse novo cenário, também de atuação do professor, traz a urgência da formação de um profissional reflexivo, capaz de ir além dos conhecimentos de senso comum e construir seus saberes pedagógicos a partir das possíveis problematizações a serem realizadas.

A perspectiva para a formação do professor em nível superior tem sido amplamente discutida. Exemplo disso, no IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores ocorrido em 1996, uma das questões tratadas pelo Grupo de Trabalho 1 (GT1 – Formação de educadores para as séries iniciais do Ensino Fundamental) foi: “Que

professor formar para as séries iniciais do Ensino Fundamental?”⁴. Tal questão sustentou a característica do novo profissional a ser formado – com o perfil identitário do professor reflexivo:

- a) pensar a prática educativa;
- b) perseguir a visão interdisciplinar;
- c) considerar a si mesmo e o aluno como sujeitos;
- d) usar avaliação como diagnóstico;
- e) registrar e refletir sobre suas ações;
- f) buscar aproximações entre teoria-prática;
- g) desenvolver processos coletivos de reflexão;
- h) desenvolver a pesquisa como atitude inerente à prática profissional e como processo de constituição de novos saberes;
- i) tomar o conhecimento como forma de problematizar e transformar a realidade.

Para o desenvolvimento do conjunto de característica a ser formado pelo perfil de um professor reflexivo, o GT1 indicou aspectos básicos que deviam ser levados em consideração: primeiro, a necessidade de uma política claramente definida de formação para os anos iniciais da escolaridade; segundo, um professor disposto a assumir a discussão sobre o papel social da educação.

No que se refere às condições necessárias para a formação do professor reflexivo, o GT ainda apontou as seguintes necessidades:

- a) escola específica para a formação do professor com projeto educacional e pedagógico produzido coletivamente;
- b) tempo integral para professores e para alunos que possibilite o trabalho coletivo e interdisciplinar;

⁴ LORIERI, M.; PIMENTA, S. G.; LEITE, Y. U. F. In: **Textos Geradores e Resumos**. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro – SP, p. 17, 1996. Trata-se de uma produção coletiva que contribuiu com as discussões dos educadores sobre pensar a formação de professores num processo *continuum*. Ideia enfatizada no V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro-SP, p. 18-9, 1998.

- e) presença de coordenação pedagógica comprometida com a formação de professores;
- f) acesso ao conhecimento teórico-prático, vinculando estágio e pesquisa;
- g) definição do estágio como eixo de problematização para o processo de formação;
- h) escola como espaço de formação contínua e coletiva;
- i) escola que pratique reflexão sistemática sobre experiências pedagógicas bem sucedidas. (ver PIMENTA; LEITE, 1998, p. 15-29).

Em se tratando das condições necessárias ainda as temos como desafio na formação de professores no curso de Pedagogia. Confirmamos isso na medida em que percorremos, historicamente, a trajetória de evolução do curso de Pedagogia e encontramos nele, hoje, definido como o lugar de formação do professor que atuará nos anos iniciais. Evidenciamos que as condições às quais o GT se refere estão intimamente ligadas à questão polêmica sobre a identidade desse curso formador de professores. Como vimos, por meio do resgate histórico feito por Silva (2003), Tanuri (2000; 2006) e Brzezinski (2009), a evolução do curso de Pedagogia é marcada por avanços e recuos identificados em suas organizações e reformulações curriculares. Contribuindo com essa discussão e fazendo elo com o que queremos enfatizar no desenvolvimento do nosso trabalho, encontramos na recente pesquisa de Almeida (2007) não apenas a ideia já há muito bastante debatida sobre a identidade do curso de Pedagogia, que carrega desde sua criação até os dias de hoje a incerteza sobre sua finalidade com as mais diversas ocupações: magistério, especialidade, habilitações, etc, mas, principalmente, as marcas de formação produzidas pelo curso e identificadas pela pesquisadora no trabalho com os estudantes egressos em 1998 e 2001 do curso de Pedagogia da UNICAMP. Nessa pesquisa foram consideradas as seguintes marcas de formação:

- a) Profissional habilitado para diversas atuações sem profundidade;
- b) Profissional com base da formação na docência e na pesquisa com compreensão restrita da concepção de docência;
- c) Profissional com formação deficitária na dimensão prática e na articulação entre teoria e prática;

- d) Profissional formado sob a perspectiva das dimensões de ensino e pesquisa, entretanto desarticulada;
- e) Formação sob uma perspectiva sócio-histórica, não plenamente efetivada;
- f) Profissional autônomo;
- g) Profissional crítico.

Nessa relação de marcas, a terceira delas é recorrente entre os discursos dos estudantes do curso de Pedagogia. O momento de estágio parece ser o espaço reservado aos estudantes para que haja a criação de possibilidades da referida articulação.

No entanto, o estágio desvinculado das demais disciplinas do curso pode impossibilitar uma atuação dos estudantes mais próxima da docência, do fazer docente, do cenário escolar e de quem dele participa. Isso porque, com tanta frente de ocupação assegurado pelo curso de Pedagogia e tendo em vista o fator limitante da carga horária, prevalece o critério do formador sobre a escolha do local de estágio, podendo, dependendo da prioridade do curso, ser ou não a escola. A formação de professores é mais uma preparação dentro da diversidade que propõe o curso de Pedagogia. Como sugerem os dados de Almeida (2007, p. 129-130), as marcas de formação apontam para o descontentamento dos estudantes quando eles percebem que:

- a) as disciplinas do curso de formação caminham de forma desconectadas da realidade da escola;
- b) a falta de experiência do formador com a escola gera estudo pouco vinculado com as práticas escolares e há distanciamento do cotidiano escolar;
- c) há pouca exploração do estágio, ou quase não há contato com a escola;
- d) o oferecimento de múltiplas habilitações num curso de 4 anos é uma das causas de sua fragilidade;
- e) as disciplinas específicas são pouco reflexivas e articuladas aos estágios e às práticas de sala de aula, sendo débil a articulação teoria/prática em toda a grade e a formação.

A partir de sinalizações como essas é possível perceber que muito ainda há para se fazer no curso de formação inicial de professores. Parece-nos, nesse sentido, como já

mencionado, haver a necessidade de se pensar o estágio como eixo de problematização para o processo de formação. Para muitos, esse momento se torna o primeiro contato com a profissão docente. Parafraseando Garcia (1999), o estágio define-se, em geral, como os primeiros anos de trabalho, quando o ainda estudante se socializa no sistema. É um período em que ele se esforça por aceitar as crianças, os professores, futuros colegas e supervisores, e tenta alcançar algum nível de segurança no modo como lidar com os problemas e questões do dia-a-dia da realidade escolar.

Diferente do caráter prescritivo, que dita normas de como ser professor, acreditamos que não só no período determinado em curso, mas, fundamentalmente, nos diversos espaços criados e vivenciados pelos alunos em contato com o estágio, é que ocorre a formação de professores. As diversas experiências possibilitam ao estudante construir e desconstruir suas representações, mobilizar seus saberes e recombina-los a todo o momento.

Aprender a ser professor vai muito além do que o estudante encontra nos livros, no contato com os outros, com seus pares, na interação com o formador, na interação com a criança e com a professora da escola. São todos esses elementos juntos e separados responsáveis pelo processo de formação e (trans) formação do estudante em professor.

Aprender a ser professor não está escrito, é preciso ser vivido, é preciso sentir-se contaminado, querer ser professor. É preciso considerar que nem todos os estudantes que fazem o curso de Pedagogia pensam em ser professor.

Estamos, de certa forma, “presos” à ideia de que há um modelo para formar o professor, desconsiderando a subjetividade das pessoas envolvidas nesse processo. Parece-nos haver fortes razões para isso acontecer e elas estão diretamente ligadas ao contexto histórico da formação de professores. Marin e Giovanni (2006, p. 132) apresentam uma síntese dos problemas com os modelos formativos nas últimas décadas.

O **primeiro** aspecto está no controle burocrático e verticalista da formação e da atuação docente; o **segundo**, na dualidade nos níveis de formação de professores para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como encaminham as autoras, a formação pode ocorrer em nível de Ensino Médio, com Habilitação Específica para o

Magistério e Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério e formação no âmbito do Ensino Superior, com o curso de Pedagogia e, a partir de 1996, com o Curso de Normal Superior. O **terceiro** é relativo à ambiguidade e à multiplicidade de propostas e modalidades de formação e organização curriculares para formação de professores no Ensino Médio e no Ensino Superior; o **quarto** diz respeito à identificação e à descaracterização da identidade profissional do professor a ser constituído; o **quinto** refere-se a crescentes privatizações das instituições formadoras; o **sexto** deve-se às diretrizes e documentos que norteiam a organização e o funcionamento das instituições formadoras. Já o **sétimo** caracteriza-se pelo aligeiramento das condições de formação e do rebaixamento das exigências de formação, tanto na seleção dos estudantes que ingressarão nos cursos, quanto no recrutamento e seleção dos docentes formadores; o **oitavo** é relativo às modificações curriculares com centralização dos processos avaliativos calcados no conceito de “competências”; o **nono**, concepções distorcidas, hierarquização na composição dos docentes e na divisão técnica do trabalho nas instituições escolares (campo futuro de atuação dos novos professores, apresentando como resultado distorções nos salários e futuras condições de trabalho). Por fim, o **décimo** aponta que a estrutura e o funcionamento do sistema escolar de Ensino Fundamental têm poder desmobilizador sobre as ideias e ideais resultantes do processo de formação dos novos professores.

Entendemos que todos esses fatores concorrem com o desinteresse pela profissão docente e com a desvalorização do profissional da educação. Além disso, não contribuem com a criação de espaços para que o futuro profissional problematize sua própria formação. Esse é um dos pontos que queremos privilegiar em nosso trabalho. Notamos a importância, até certo aspecto, das pesquisas que colecionam informações sobre a formação do professor. Mas como sair da retórica tão conhecida: despreparo do professor por insuficiente capacitação na formação inicial, falta de articulação teoria e prática, entre outros já lembrados aqui?

Como se pôde constatar, são vários os problemas ao redor da profissão docente. Nos estudos dos anos de 1970, apresentados por Tanuri (2000), a escolha dessa profissão

aconteciam muito mais pela influência dos familiares do estudante e da pressão social na qual ele era envolvido do que pelo próprio interesse de conhecer a natureza específica da profissão docente.

As características dos cursos de formação de professores na década de 1970 já denunciavam as deficiências em seus currículos, com prática de ensino inadequada aos futuros professores e o despreparo dos formadores. Essa situação resultava, conseqüentemente, na marca do perfil do futuro professor de duas maneiras. A primeira, relativa ao desconhecimento da realidade escolar, a segunda, na ausência das competências básicas para ensinar, selecionar, ordenar, priorizar e avaliar os conteúdos a serem trabalhados (ver TANURI, 2000 e MARIN; GIOVANNI, 2006).

Nos anos de 1980, houve um movimento para revitalizar a Escola Normal. Nessa época reuniram-se pesquisas mais específicas como, por exemplo, de diagnósticos, aquelas realizadas no cotidiano escolar e no Curso de Formação para o Magistério, o Primário e as quatro primeiras séries do 1º grau. O destaque, nesse período, foi a expansão quantitativa da escola pública, caracterizando a democratização do acesso à escola. Daí, o aligeiramento da formação de professores (ver MARIN; GIOVANNI, 2006). Nos anos de 1990 e início de 2000 as pesquisas reiteram os problemas presentes nas décadas de 1970 e 1980.

O que mudou nesses últimos quinze anos foi o avanço e a ampliação dos estudos que focalizam parcerias dos professores ou formadores de professores com pesquisas colaborativas, articulando os objetivos da pesquisa aos objetivos de ação das escolas, ou ainda, aqueles ligados à formação do futuro professor.

Nesse sentido, aumentam-se os debates e movimentos de pesquisas em direção à formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal situação fica sinalizada nas ideias desenvolvidas por Marin e Giovanni, 2006, p. 134,

Duas idéias iniciais precisam ser postas em destaque para análise desses debates, movimentos e ações políticas que propõem a formação de professores alfabetizadores em nível superior. Em primeiro lugar, a idéia de que essa discussão sobre o *lôcus* da formação de tais docentes não é recente e, em segundo, a idéia de que a proposta de *universalização* da formação docente, como tentativa de proporcionar maior qualificação aos “professores primários”,

vem se dando, no Brasil, por meio de mecanismos de aligeiramento e precarização dessa formação.

Ao investigar os caminhos pelos quais perpassou a formação inicial de professores até a sua obrigatoriedade em nível superior de ensino, entendemos que as ideias iniciais às quais se referem Marin e Giovanni se vinculam à tradição do pragmatismo na formação dos profissionais da educação. Quando da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ligada ao padrão federal de universidade, aquela imprimiu na formação de professores seu caráter prático e utilitarista. Isto, de acordo com Brzezinski, (2009, p. 41-2), é um dos fatores de desvio do curso de Pedagogia da investigação teórica à vertente profissionalizante.

O professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da pedagogia como área do saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática. (BRZEZINSKI, 2009, p.43).

Além da falta de identidade do curso responsável por formar professores, temos encontrado, há bastante tempo, a queixa sobre a distância entre teoria e prática na formação de professores, indicando a relevância de investigações que aprofundam a compreensão sobre os elementos que condicionam esse distanciamento. (ver CANDAU, 1984; LIBÂNEO, 1999; PERRENOUD, 2000; PIMENTA, 2002).

Em outras palavras, as pesquisas de um modo geral vêm apontando para o fato de que a questão acerca das dificuldades dos professores – sejam aqueles em formação inicial, sejam os principiantes, sejam os experientes – no sentido de estabelecer nexos entre o conhecimento acadêmico e a prática de sala de aula, configura-se como um problema bem mais complexo do que poderia parecer à primeira vista. Onde reside a causa dessa dificuldade? Será que os formadores, até por não vivenciarem o cotidiano de uma sala de aula da educação básica, insistem num discurso hermético desvinculado daquela realidade? Ou será que os professores estão tão aflitos e preocupados em dar conta dos problemas imediatos e locais que não conseguem perceber possíveis contribuições do conhecimento acadêmico para sua prática? Essas, sem dúvida, são questões difíceis de serem respondidas, até porque não existem soluções plenamente

satisfatórias que funcionem para todos, capazes de dar conta da diversidade de perspectivas e de relações que os sujeitos mantêm com o ofício de ensinar.

Tardif e Zourhlal (2005) chamam a atenção para o fato de que é comum aos professores em serviço julgarem o discurso acadêmico abstrato, inútil e sem ligação com suas práticas e necessidades. Ao mesmo tempo, consideram que seria errado pensar que todos os problemas estão ligados apenas ao discurso da parte acadêmica, pois argumentam que “o discurso dos professores é, a seu modo, hermético, pois com bastante frequência, fecha-se sobre si mesmo, colocando a prática profissional como instância auto-referente que garante seu próprio valor e clareza” (p.29).

Essa dificuldade de comunicação, decorrente, dentre outros fatores, dos diferentes contextos vivenciais e discursivos, aos quais os sujeitos se remetem, é inevitável no processo de formação de professores e de muitos outros profissionais. A natureza dessa comunicação ou de qualquer outra, certamente, não permite que se eliminem todos os ruídos intrínsecos a ela, o que não nos impede de continuar a buscar meios para, uma vez ou outra, tornar essa comunicação possível.

Caberia, entretanto, destacar o fato de que a articulação entre teoria e prática precisaria ser realizada, sobretudo pelo próprio professor ou estudante em situação de formação de professores, pois só ele, com sua maneira singular de se relacionar com o conhecimento científico e com o conhecimento didático-pedagógico, é que irá atribuir significado próprio a essa articulação. Ou seja, dificilmente os nexos entre conhecimento acadêmico e prática de sala de aula podem ser demonstrados pelo docente formador ou mesmo deduzidos pelos estudantes diretamente, a partir daquilo que aprendem na universidade. Assim, em nosso modo de ver, acreditamos que as queixas dos estudantes sobre as dificuldades em articular teoria e prática têm subjacente outra questão: o exercício da profissão que os estudantes estabelecem com a docência durante a formação inicial e a relação que mantêm com esse exercício no período de estágio.

A discussão sobre articular teoria e prática retomando os estudos de Tanuri (2006) e Marin; Giovanni (2006) sempre foi assunto bastante demarcado na formação de professores, trazendo, inclusive, como avanço nesse cenário, a formação de professores

dos anos iniciais em nível superior como tentativa de resolução de queixas antigas. É possível ampliar tal questão quando encontramos nas palavras de Perrenoud (2001, p. 16) o seguinte pensamento: “não basta elevar o nível de formação acadêmica para que a profissionalização da profissão de professor se desenvolva. O essencial refere-se à relação com o saber, com a ação, com o pensamento, com a liberdade, com o risco e com a responsabilidade.” Indo ao encontro desse pensamento, é possível entender que não há outra forma de se afastar do caráter prescritivo, muito presente no contexto de formação, a não ser criando situações de desvio. Como recorda Jobert (1998, 1999) *apud* Perrenoud (2001, p. 11):

A competência profissional pode ser concebida como a capacidade de gerenciar o desvio entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Esse desvio varia conforme os ofícios e, portanto, a formação consiste, por um lado, na aprendizagem das regras e no cumprimento delas, e, por outro, na construção da autonomia e do julgamento profissionais.

É pertinente a discussão sobre esse desvio entre trabalho prescritivo e a construção da autonomia, de modo que os futuros professores percebam que as dificuldades de articulação entre teoria e prática podem estar ligadas com a relação que é estabelecida com a docência. Assim, se o professor encontra-se implicado com a própria profissão, isto é, se ele admite que ele próprio faça parte do problema, acreditamos que irá buscar formas de explorar o conhecimento acadêmico, para dar conta das dificuldades que encontra na sua prática, articulando, inclusive, teoria e prática. Na formação inicial, a implicação dos sujeitos com a docência é ainda um mistério, até porque nem todos os cursos de formação inicial de professores oferecem a oportunidade para os estudantes assumirem a condução de aulas.

Sem dúvida, entendemos que assumir a condução de algumas aulas, durante o estágio, não é suficiente para que o estudante gere um conhecimento prático, como é o do professor experiente, mas cria condições para que os estudantes problematizem a prática docente e alavanquem discussões entre seus pares e seus formadores. Podemos encontrar, nos estudos de García (1999, p. 98), que o elemento mais valorizado, tanto pelos professores em formação como para aqueles em exercício, é a prática de ensino.

Por haver tal valorização, Zabalza (1989, p. 16) trabalha a perspectiva de “hipertrofia funcional”, para esclarecer o fato de a demasiada expectativa que os estudantes criam em relação às práticas de ensino, como se elas fossem a salvação para sua atuação docente.

Na verdade, as práticas de ensino, segundo Zabalza (1989), não é a prática encontrada no sentido restrito; elas apenas permitem uma aproximação à prática, ou seja, há uma simulação da prática e, por esse motivo, não se deve esperar que aquelas gerem o conhecimento prático que deriva da prática.

Mesmo reconhecendo esse problema, acreditamos que seja possível desenvolver um currículo em que a prática de ensino, durante esse período, ainda que limitada a alguns episódios, ainda que como primeira experiência, poderá contribuir para que os estudantes construam, mesmo que de forma incipiente, alguma relação com a docência. Nesse mesmo caminho, estão os estudos de Feiman e Buchmann (1987, p. 272) *apud* García (1999, p. 99) quando dizem que:

[...] as práticas de ensino podem contribuir para a formação de professores quando respondem a determinadas condições, entre as quais se destacam: que os professores em formação melhorem as suas disposições e competências para desenvolver a aprendizagem; que aprendam a questionar o que vêem, o que pensam e o que fazem; que vejam os limites da justificação das suas decisões e ações em termos de “idéias relacionadas” ou controle de classe; e que compreendam a experiência como um princípio em vez de a entenderem como um momento culminante da sua aprendizagem.

Além de entendermos a importância dessa experiência inicial, oportunizada pela Prática de Ensino na formação do professor, também acreditamos que os conceitos, teoria e prática podem manter relação dialógica, dependendo, por um lado, das condições concretas nas quais os estudantes estão inseridos, e, por outro, do sentido que o sujeito estabelece quando se aproxima das possibilidades criadas dentro da escola. Esta afirmação está apoiada nos estudos que, nos últimos quinze anos, se debruçaram sobre os saberes docentes e a formação profissional do professor de ensino fundamental. Tardif (2002, p. 16) acrescenta:

[...] o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos

separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

Deste ponto de vista é possível atribuir um novo significado aos termos Teoria e Prática, se olharmos às “transações” que os estudantes também realizam em sua formação profissional.

O desenvolvimento profissional dos futuros professores, ou mesmo de professores em exercício, vem sendo relacionado ao domínio ou produção de competências e saberes a serem constituídos. A noção de “saber” para Tardif está no sentido amplo envolvendo conhecimentos, competências, habilidades, aptidões e atitudes, enfim, são os saberes produzidos pelos próprios profissionais quando dizem sobre a profissão docente (ver TARDIF, 2002, p. 255).

O mesmo autor destaca sobre o cuidado que se deve ter para não incorrer na confusão entre “os saberes profissionais e os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária” e explica:

Na América do Norte, a situação é clara a esse respeito: trinta anos de pesquisa mostram que há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários (FENSTERMACHER, 1994; WIDEEN et alii, 1998; SCHÖN, 1983; ZEICHNER & HOEFT, 1996). Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário, nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (TARDIF, 2002, p. 257).

É recorrente a ideia de haver a necessidade de articulação entre teoria e prática, como denominada pelos estudantes do curso de Pedagogia. Porém, quando há uma proposta que permite a integração disciplinar, possibilitando a elaboração de projeto de ensino e condução de aulas pelos estudantes, há, por parte de alguns deles, a descoberta ou a dúvida sobre o querer ou não atuar na sala de aula.

Prendemo-nos um pouco mais do que queríamos na discussão sobre teoria e prática. Entendemos que a dicotomia a que os estudantes geralmente apontam, entre

essas duas dimensões, parece se dar numa ordem ainda superficial e pouco promissora do ponto de vista das problematizações que as estudantes, em nossos casos de pesquisa, fizeram sobre a docência ao entrarem em contato com a profissão.

Esse contato carrega seu bojo subjetivo, pois, se o saber do professor está apoiado naquilo que ele é, pensa e faz, a direção da nossa pesquisa está em saber qual é a relação que as estudantes do curso de Pedagogia têm com a docência. Quais problematizações realizam em torno da docência ao vivenciá-la?

Se pensarmos na dificuldade em aproximar teoria e prática, trazidas pelos estudantes e pelo próprio histórico do curso, é provável que não encontremos meios para depreender o que acontece e sinalizar possibilidades à formação inicial.

2.2 A implicação com a docência

A necessidade de repensar em ações educativas e pedagógicas na escola constitui-se numa preocupação urgente e merece atenção de todos os envolvidos com a docência. Por esse motivo, é crucial que os estudantes em formação inicial de professores tenham tempo e espaço para socializar suas reflexões sobre as impressões adquiridas com seus primeiros passos na docência ao atuar como estagiários nos anos iniciais.

O espaço da formação inicial, mesmo numa situação em que dá oportunidade ao futuro professor para estabelecer nexos entre os saberes de âmbito mais teórico com aqueles da prática pedagógica, cria, em contrapartida, uma situação quase que de constrangimento para o estudante, na medida em que ele se sente angustiado frente a essa mesma possibilidade. Este fato nos levou a pensar que se sentir ou não preparado para o magistério pode estar apoiado não apenas na possibilidade de estabelecer nexos entre teoria e prática.

Reconhecer-se num espaço onde atua com os demais professores favorece a possibilidade de comunicar-se com seus pares; tendo essa interação um papel ativo, um total protagonismo dos estudantes, quando se veem e se aceitam como futuros professores.

Tardif (2002, p. 36) considera que, para se tornar professor, é necessário adquirir um conjunto de saberes, pedagógicos e específicos, não se reduzindo tais saberes a uma função de transmissão dos conhecimentos constituídos pela humanidade. Eles estão integrados e mantidos nas diferentes relações estabelecidas pelo professor e, por esse motivo, podem ser definidos na sua pluralidade como: saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares, e experienciais. No contexto da formação inicial, entendemos que os futuros professores, durante o desenvolvimento das atividades no exercício do Projeto Integrado (contexto desta pesquisa a ser descrita no próximo capítulo), puderam exercitar diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos e específicos. Pedagógicos porque são provenientes de reflexões sobre a prática educativa; e específicos, porque provenientes da história de vida de cada um.

Também por Tardif (2002) é desenvolvida a ideia de que a autonomia do professor acontece a partir da reflexão sobre a sua prática pedagógica e o seu contexto. Nessa perspectiva, os estudantes em formação docente, ao colecionarem vivências na condução de aulas, parecem percorrer um caminho muito próximo daquele trilhado pelo professor em exercício. Embora os caminhos sejam semelhantes, por ser para muitos a primeira vez que participam de uma experiência como esta, os estudantes estranham os sentimentos que começam a aflorar, à medida que se sentem provocados a assumir um novo papel, assumir um lugar diferente do de costume – o de “professor” na função de estagiário.

“O lugar de professor”, o envolvimento com a docência. Como é estar neste lugar? Esta questão não envolve apenas a atuação do estagiário na instituição escolar, mas também os fatos relacionados ao contexto de formação em que ele está inserido, sem desconsiderar suas experiências, práticas cotidianas decorrentes dos percursos individuais de cada estudante, o que implica ouvir os estagiários.

Capítulo III – A Pesquisa

O pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores, enfim de todos os aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 36).

3.1 Um projeto de formação inicial: pano de fundo da pesquisa

O contexto de pesquisa revelou-se muito inovador e promissor em termos da formação inicial de professores, na medida em que procurou criar condições para que os estudantes se projetassem como professores, se sentissem professores, ainda que no ambiente de formação inicial. Além disso, procurando enfrentar a fragmentação do currículo, esse contexto, concebido para atender à formação inicial de professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, foi desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar, na qual se integraram três campos do conhecimento: o das Ciências Naturais, o da Matemática e o da Pedagogia.

Essa experiência didática foi denominada pelos próprios docentes de Projeto Integrado. No documento⁵ que explicita suas perspectivas didático-metodológicas, bem como as de pesquisa, é possível verificar que o projeto pautou-se por uma metodologia de intervenção, que priorizava fundamentalmente dois recortes: a realização de atividades múltiplas e diversas – discussões, orientações para o planejamento e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, leituras, dramatizações, análises de aulas, elaboração e discussão de Narrativas, por parte de docentes e de estudantes, avaliações – e o desenvolvimento de um trabalho em equipe, que buscou criar condições efetivas para a instauração de um clima de parceria entre estudantes e entre estes e os docentes.

O projeto procurou abrir possibilidades de o futuro professor entrar em contato e problematizar vários dos elementos envolvidos na prática de magistério, como também resultados das pesquisas na área de ensino de Ciências, da Educação Matemática e da formação de professores. (Ver **Anexo 1** – Contexto de ensino no âmbito do Projeto Integrado).

Do ponto de vista das atribuições dos estudantes, duas atividades marcaram fundamentalmente esse ambiente de formação inicial de professores:

- 1.1. Planejamento e desenvolvimento de um projeto de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental, que incorporasse atividades integradas de Matemática e de Ciências;
- 1.2. Elaboração de Narrativas como instrumento de reflexão e de diálogo.

Por meio dessas atividades os docentes pretenderam, sobretudo, problematizar o ofício de ensinar, fornecendo elementos para que todos os participantes da experiência didática compartilhassem os diferentes significados que atribuíam ou viessem a atribuir ao ato pedagógico.

Com relação à primeira atividade, o que se buscou foi oferecer aos futuros professores a oportunidade de eles próprios vivenciarem uma perspectiva educacional

⁵ Esse documento foi elaborado pelos docentes e enviado ao CNPq como Projeto de Pesquisa e aprovado no Edital de Ciências Humanas de 2007.

interdisciplinar e a possibilidade de organizarem planos de ensino segundo temas de trabalho e problemas para investigação. Assim, o contexto de ensino foi desenhado na perspectiva de oportunizar a inserção dos estudantes numa escola de ensino fundamental para colocar em ação seus planos de ensino e, ao mesmo tempo, oferecer condições para que essa inserção fosse problematizada e discutida no contexto das três disciplinas.

O período de estágio, desenvolvido durante o ano de 2007, contou com a participação sistemática dos estudantes junto às escolas públicas da região de Campinas. Nesse período não só acompanharam semanalmente a prática das professoras, mas também escolheram um tema e planejaram um conjunto de quatro ou mais aulas para desenvolvê-las junto a alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, da educação infantil ou mesmo da educação de jovens e adultos. Essas aulas foram acolhidas pelas professoras das escolas que procuraram acomodá-las dentro dos planejamentos que já estavam desenvolvendo. Em alguns casos, inclusive, os estudantes precisaram mudar o tema já escolhido, ou mesmo adaptá-lo às necessidades e condições encontradas. Nesse percurso, os docentes das três disciplinas realizaram encontros específicos de orientação ao planejamento dos projetos interdisciplinares na perspectiva de contribuir com o desenho de metodologias e de estratégias de ensino, com sugestões de natureza didático-pedagógica para a condução das aulas e, ainda, com a definição de conteúdos escolares relevantes que dessem conta de um ensino interdisciplinar.

Os docentes que conceberam a proposta curricular compartilhavam da ideia de que na formação inicial é imprescindível problematizar junto aos estudantes a complexidade da tarefa de ensinar e, para isso, consideravam fundamental que experimentassem a docência. Partilhavam, assim, o pressuposto de que, ao assumirem a condução de aulas, os estudantes teriam oportunidade de vivenciar uma situação real de ensino e colecionar elementos que lhes permitissem formular questões para si mesmos, para seus colegas e para o formador. Em outras palavras, na visão dos docentes, compartilhar essa vivência singular que é a sala de aula é imprescindível para que se estabeleça um diálogo sobre o ofício de ensinar ou, ainda, para que se criem condições para um processo reflexivo.

As condições para esse processo reflexivo, por sua vez, foram oportunizadas pela segunda atividade fundamental do projeto, isto é, pela produção de narrativas. Como explicitado aos estudantes, esperava-se que essas Narrativas refletissem as relações que estabeleciam com os conhecimentos abordados nas disciplinas - o pedagógico e o científico nas áreas de Ciências, de Matemática e de Prática de Ensino; com o desenvolvimento do estágio nas escolas; com a professora da escola, com os alunos e com os docentes das disciplinas.

A condução e a sustentação do contexto de ensino aqui delineado foram efetuadas pelos docentes por meio do acompanhamento da trajetória percorrida pelos futuros professores, seja durante a realização de atividades mais específicas em cada uma das áreas do conhecimento, seja pela instauração de um fórum de debates apoiado pela problematização das Narrativas elaboradas por eles. Esse fórum narrativo ocorria a cada três semanas numa aula conjunta das três disciplinas, na perspectiva de problematizar a vivência do estudante no estágio, bem como uma possível escolha pela profissão do magistério.

Procurou-se, assim, criar condições, por um lado, para a realização de um exercício reflexivo que auxiliasse os estudantes na construção de suas identidades profissionais e, de outro lado, contribuir com a explicitação de saberes associados à profissão do magistério.

De fato, é possível afirmar que, de modo geral, as narrativas produzidas pelos estudantes revelaram muitos aspectos referentes à maneira pela qual se relacionaram com uma primeira experiência docente. Em muitas dessas produções, os estudantes contaram algumas das estratégias didáticas que criaram para enfrentar impasses e situações inusitadas: as diferentes exigências e resistências das professoras das escolas campo de estágio; o fato de o ensino de Ciências, praticamente, não fazer parte das preocupações das professoras; a indisciplina dos alunos; a falta de materiais na escola para as atividades que planejaram; a necessidade de flexibilizar o planejamento original, entre outros. Em síntese, essas produções discursivas mostraram-se com grande potencial para dar visibilidade às dificuldades pelas quais passa o futuro professor, ao ter que

conciliar aquilo que planejou com a complexidade da sala de aula; bem como oportunizou a emergência de saberes e estratégias didáticas de que se lança mão para dar conta dessa mesma complexidade. Há que se observar, entretanto, que nem todas as produções dos estudantes puderam ser consideradas narrativas se tivermos como referência a perspectiva da narrativa em Walter Benjamin:

Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1985, p. 205).

Muitas produções dos estudantes se assemelhavam mais a relatórios basicamente descritivos de suas vivências tanto nas aulas como no campo de estágio. Outras, no entanto, deixavam transparecer a implicação do estudante em seu processo de se projetar professor, imprimindo uma marca pessoal da relação que estavam começando a estabelecer com a docência. Foram essas produções que se constituíram no universo de dados dos quais selecionamos alguns casos, que serviram de suporte para a primeira etapa da pesquisa.

3.2 Narrativas como elemento constitutivo da prática investigativa

Um enfoque narrativo da formação do professorado preconiza formas cooperativas de formação e pesquisa, daí por que professor/pesquisador ou formador/professores formulam questões relacionadas com suas práticas, situam as múltiplas possibilidades e constroem novos significados acerca do desenvolvimento e da mudança em suas atividades e vidas. (BOLÍVAR, 2002, p. 112).

A narrativa e os métodos biográficos têm sido utilizados de forma crescente nos estudos sobre ensino e aprendizagem. Nos últimos anos, a narrativa tem se constituído num espaço de formação profissional, pois, na forma escrita ou oral, o sujeito se manifesta ao expressar seus sentimentos, suas verdades, seus pensamentos sobre si e sobre a profissão escolhida (ELBAZ, 2002; SOUZA, 2006).

A narrativa traz para o cenário de estudos sobre formação de professores dois aspectos que precisam ser levados em consideração para o entendimento da sua potencialidade num contexto de formação profissional. O primeiro aspecto está em enxergar a narrativa como produção humana, que revela as experiências do indivíduo que se propõe a narrar, contar histórias, buscar na memória situações que lhes são significativas e que, de alguma forma, contribuem com a sua constituição, seja ela pessoal ou profissional. O segundo como um instrumento metodológico que pode fornecer indícios sobre os participantes da pesquisa no sentido de compreender a identidade do futuro professor ou do professor já em exercício, suas marcas, suas produções reflexivas, bem como as construções, desconstruções e reconstruções que os sujeitos realizam no processo de narrar-se a partir de uma experiência.

Nos estudos realizados por Elbaz (2002), destacaram-se os motivos para que se dê mais atenção a essas produções, pois, no caso do magistério, elas podem colocar em evidência as experiências vividas pelos professores na sala de aula e com as crianças.

Elbaz (2002) também revelou que o interesse pelas histórias vividas pôs em foco os professores como indivíduos que têm compreensão pessoal sobre si e sobre os processos de orientação presentes no espaço escolar, e mais, especificamente, nos trabalhos situados na escola em que o professor atua.

Os investigadores de narrativas têm insistido na ideia de que o caminho para a mudança se faz através de uma construção da prática, quer ao nível do indivíduo, quer ao nível da escola: eles vêem a sua tarefa como um trabalho em que, conjuntamente com professores, se avança, elabora e reflecte sobre histórias relativas a escolas e a salas de aula, sejam essas histórias contadas pelos próprios professores ou contadas por outros, na escola e no seu meio envolvente (CLANDININ; CONNELLY, 1996). Isto faz da investigação narrativa uma forma de intervenção e de influência para transformar as escolas em melhores locais – locais onde os professores possam falar abertamente sobre as suas ideias, possam reflectir e aprender em conjunto, possam cooperar para escrever novas histórias sobre o ensino. A investigação narrativa não prescreve, à partida, as directivas ou o conteúdo substantivo da mudança, mas, ao visionar o tipo de mudança nas escolas, não é claramente neutral ou indiferente ao que nelas acontece. (ELBAZ, 2002, p. 21).

Por serem as narrativas uma forma de tecer histórias e sobre elas refletir, tem sido frequente o uso dessa produção como instrumento pedagógico não só entre os

professores em exercício, mas também na formação de professores. Isso porque somos naturalmente contadores de histórias, relatamos nossa vida e, fazendo esse exercício, experimentamos o mundo.

Nesta perspectiva, tanto os professores como os futuros professores assumem autoria; não contam apenas as histórias dos diferentes personagens que podem emergir nas situações narradas, mas as suas próprias e, ao contá-las, podem fazer leituras e releituras.

Galvão (2005, p. 342) afirma que a narrativa constitui “um método importante para certos tipos de investigação, ou como sugerem os especialistas, para o estudo de determinados acontecimentos que compõem uma investigação, não excluindo outras formas quer de coleta de dados, quer de análise das informações coletadas.” Assim, o investigador que se utiliza desse método pode construir e reconstruir as histórias contadas, apoiado em um modelo interpretativo dos acontecimentos revelados. Mais especificamente, a narrativa evidencia a relação entre investigação e formação, confrontando conteúdos diversos de acordo com os diferentes modos de vida que se refletem nas aprendizagens singularizadas.

Cortazzi (1993) levanta aspectos importantes a partir de narrativas de professores mostrando que a análise desse material está começando a ser desenvolvida na educação sobre três tendências de pesquisas: a primeira, que objetiva aprofundar o conceito de reflexão; a segunda, que busca informar sobre ser professor; a terceira, que procura dar voz ao professor ao incentivá-lo a contar suas histórias. Desse modo, por meio da narrativa, o sentido dado à experiência do narrador é reorganizado e reconstruído (tanto por parte dos narradores quanto das audiências) com base na redefinição de suas imagens pessoais e profissionais. Imagens para Cortazzi (1993, p. 139 – tradução nossa) é “aquilo que pensamos ser, é a nossa auto-narrativa”.

Essa organização de sentido dado à experiência nos parece fundamental para que se possa apreender as relações que professores ou futuros professores estabelecem ao longo de sua constituição profissional. Nesse sentido, segundo Galvão (2005), a linguagem tem em si a potencialidade de organização de sentido, seu uso está em toda a atividade

humana e, desse uso, os textos orais ou escritos sobre as situações vividas pelo sujeito são consequências.

Para Stephens (1992), a narrativa é constituída a partir de três componentes: primeiro, pela história – num espaço e tempo determinados, as personagens são envolvidas em acontecimentos, o que possibilita, *a priori*, realizar a interpretação daquilo que é contado; segundo, pelo discurso – a maneira como a história é apresentada e, por fim, a significação – que é a interpretação feita *a posteriori* pelo ouvinte ou espectador, a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

Galvão (1998) debruçou-se sobre a problemática da formação de professores iniciantes procurando compreender se a formação inicial proporcionava os conhecimentos científicos e pedagógicos necessários aos jovens que se dedicavam ao ofício do magistério. Nessa investigação, o método das narrativas mostrou-se um procedimento valioso tanto na obtenção como na análise dos dados, na medida em que possibilitou a exposição do professor sobre seu percurso pessoal de formação, bem como sobre suas práticas diárias.

Num outro trabalho Galvão (2005) sistematizou a potencialidade das narrativas, destacando sua função a partir de três patamares: os processos de investigação, de reflexão e de formação profissional docente. No caso da presente pesquisa lançamos mão das narrativas dos estudantes tendo como orientação sua função investigativa, especialmente no que se refere à obtenção de dados, embora, no contexto de ensino criado pelo Projeto Integrado, elas tenham pretendido, como idealizado pelos docentes, cumprir as funções de reflexão e formação.

Ao ler as narrativas dos estudantes selecionadas pela pesquisa, foi possível notar o quanto o ato de narrar pode trazer à tona diversas questões, sentimentos e problematizações sobre a prática docente. Ao contar sobre suas experiências no estágio, eles falam de si, de suas memórias da infância, da escola, sobre as ideias que tinham da profissão docente antes de iniciar o estágio e aquelas que elaboraram durante e depois de realizá-lo. Na reflexão empreendida pelos estudantes sobre o campo de estágio, pudemos observar a problematização de situações peculiares ao exercício do magistério por eles

experienciado. Há, nesse sentido, a produção de uma história em que os eventos são narrados com a preocupação do estudante se revelar a si mesmo, contando os fatos numa perspectiva em que busca situar a si próprio em relação a eles. Noutras palavras, podemos afirmar que as narrativas não cumpriram apenas o papel de prestar contas de uma tarefa.

Ao acompanharmos a experiência didática focalizada, sobretudo por meio das narrativas, pudemos perceber o quanto o fato de os estudantes assumirem a condução de algumas aulas no estágio contribuiu para dar origem a diferentes problematizações em torno do ofício do magistério. É nesta relação com a escola e suas particularidades que os estudantes em formação vão se projetando professores e refletindo sobre o que esse ato pode representar para eles próprios.

Constatamos que muitos deles se assustavam com a ideia de se tornar professores: o estudante pode descobrir que *ser professor* é algo que ele não quer, ou que ainda não sabe se quer ou não.

Nas aulas proporcionadas pelo contexto do Projeto Integrado, observamos a preocupação dos estudantes quanto à forma com que deveriam conduzir uma turma com cerca de 40 alunos. Duas questões pareciam constituir-se nas principais preocupações dos estudantes: *como e o que é ser professor?* e, *quero ser professor?* A preocupação com os conteúdos a serem desenvolvidos não pareceu trazer tanta angústia quanto à possibilidade de ter que assumir por alguns momentos o “lugar” da professora com a qual realizavam o estágio.

As contações, as leituras e releituras puderam proporcionar o viver ou o reviver de experiências marcantes em um dado espaço e tempo. Cada um dos sujeitos pôde revisitar lugares em que esteve; pessoas com quem mantiveram contato; situações vivenciadas, produzindo, em contrapartida, significações sobre o ato de ensinar.

Como foi possível notar em nosso material de análise, a vivência dos eventos da sala de aula do ensino fundamental contribuiu para que os estudantes de nossa pesquisa passassem a ter uma história para contar. Essas histórias estiveram relacionadas à maneira de ver o mundo e de viver nele, passando a integrar-se nesse mundo – no de se

projetar professor. Ao vivenciar esse lugar, os graduandos foram capazes de relatar várias experiências, que se transformaram em histórias acessíveis aos outros.

3.3 Enquadramento metodológico

De acordo com o relatório final da Conferência de Cambridge, Adelman, Jenkins e Kemmis (1980, p.49), *apud* André (2005, p.15), consideraram existir um aspecto comum a respeito do conceito de Estudo de Caso: “sempre envolve uma instância e uma ação”. Essa é uma definição ampla que, segundo a autora, pode gerar confusão entre estudo de caso e observação participante. O referido mal entendido excluiria o estudo de caso histórico, não menos importante que as observações em campo. Na literatura, André (2005, p. 16) revela:

[...] estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Em geral, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, como, por exemplo: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém.

Ainda, segundo as mesmas fontes, o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. André (2005), em sua produção sustentada por autores como Stake (1994, p. 236) e Merriam (1988, p.14-15), explica que o conhecimento gerado a partir de um estudo de caso é diferente do conhecimento derivado de pesquisas de outro tipo, porque o conhecimento que nasce do estudo de caso assim se caracteriza:

Mais concreto – configura-se como um conhecimento que encontra eco em nossa experiência porque é mais vivo, concreto e sensório do que abstrato.

Mais contextualizado – nossas experiências estão enraizadas num contexto, assim também o conhecimento nos estudos de caso. Esse conhecimento se distingue do conhecimento abstrato e formal derivado de outros tipos de pesquisa.

Mais voltado para a interpretação do leitor – os leitores trazem para os estudos de caso as suas experiências e compreensões, as quais levam a generalizações quando novos dados do caso são adicionados aos velhos.

Baseado em populações de referência determinadas pelo leitor – ao generalizar, os leitores têm certa população em mente. Assim, diferente da pesquisa tradicional o leitor participa ao estender a generalização para populações de referência (ANDRÉ, 2005, p.17).

Nesse sentido, ao serem revistos os encaminhamentos sobre o estudo de caso citados por André (2005, p. 17-18) retomamos, sinteticamente, duas características fundamentais num estudo de caso qualitativo: particularidade e indução,

- a) **Particularidade** – refere-se à focalização de uma situação, um fenômeno particular proveniente de questões observadas no cotidiano;
- b) **Indução** – significa dizer que os estudos de caso estão estruturados na lógica indutiva. Descobertas do novo a partir de um dado caso investigado.

Portanto, a diferenciação entre “estudo de caso” e pesquisas com outras características compreende a seguinte visão epistemológica: a investigação tem como ponto de partida uma situação ou um fenômeno observado (Particularização) para chegar a uma ideia conclusiva (Generalização). Além das características do estudo de caso, Stake (1995) *apud* André (2005, p. 19-20) faz diferenciações entre os tipos de estudo ao apresentar três tipos de estudo de caso:

- a) **Estudo de caso intrínseco** – quando o pesquisador se interessa por um caso específico, algo que acontece, por exemplo, quando há interesse em pesquisar a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora bem sucedida. Para isso, podem ser utilizados como métodos de coleta de dados os seguintes elementos: história de vida da professora, observação participante das aulas, análise de documentos como planos de aula da professora, as produções dos alunos, entrevistas com os alunos;
- b) **Estudo de caso instrumental** – quando o interesse do pesquisador for sobre alguma questão que um caso particular pode ajudar a elucidar, como, por exemplo, a investigação de como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano de uma escola específica. O foco do estudo não será a escola em si, mas os *insights* que o estudo pode revelar através dos atores escolares. Nesse tipo de estudo elencamos os recursos que podem ser utilizados para coletar dados: entrevistas

individuais e coletiva com professores, análise de documentos legais e de documentos escolares, observação de reuniões dentro e fora da escola.

c) **Estudo de caso coletivo** – quando o pesquisador não se concentra num só caso, mas em diversos, como, por exemplo, em várias escolas ou professores. Para elucidar temos: a avaliação do Proformação – programa de formação de professores em exercício – uma investigação realizada por André (2005, p. 20), em que houve a seleção de seis diferentes escolas de três diferentes estados do país para constituírem os casos. Segundo a autora, o objetivo era investigar os efeitos do programa de formação nas práticas de sala de aula dos cursistas. Esse se configurava num estudo de caso coletivo porque o interesse não estava naquelas escolas específicas, mas naquilo que elas revelaram sobre a qualidade do programa de formação.

Com o presente trabalho aproximamo-nos do que Stake (1995) denomina Estudo de Caso Coletivo, pois procuramos compreender, dentro de um mesmo contexto de formação de professores, o que os casos selecionados revelam em termos de relação com a docência. O objetivo não é estudar o projeto em si, tampouco a instituição, e sim tentar compreender, a partir da discussão de casos, como os estudantes se projetaram professores num contexto particular de estágio.

3.4 Os procedimentos da pesquisa

Os procedimentos de pesquisa que aqui foram utilizados apoiam-se no estudo de caso e na pesquisa participativa, exigindo, portanto, um conjunto de operações cuidadosas e reflexivas para descrever os acontecimentos no cenário do trabalho e para tentar identificar o significado das ações dessas ocorrências, segundo a perspectiva dos próprios atores. Mais especificamente, esse procedimento prevê um trabalho de campo observacional e interpretativo, que implica: a) a participação intensiva e de longo prazo no contexto do campo; b) o registro cuidadoso, por meio de notas de campo, bem como a compilação de outros tipos de documentos e c) uma reflexão analítica simultânea, como

também posterior tratamento sobre as observações e os registros documentais obtidos no campo.

Procedimento de coleta de dados.

Constam como nossas principais fontes de dados resultantes do nosso acompanhamento do Projeto Integrado no ano de 2007:

- a) As narrativas parciais escritas dos estudantes produzidas a cada três semanas consecutivas e a narrativa que foi elaborada ao término do projeto integrado no final de 2007, que compreendeu uma reflexão dos estudantes sobre a trajetória percorrida neste projeto. Por fim, as narrativas orais, resultado de entrevistas semiestruturadas com os estudantes.
- b) Os registros das observações de sala de aula.
- c) O acompanhamento do trabalho de cada grupo de estudantes durante o planejamento dos planos de aula.
- d) A memória da pesquisadora.

Num momento inicial da pesquisa, coletamos e lemos as narrativas de dez estudantes, sendo que, nessa leitura, várias questões foram levantadas, quer por não terem sido expressas de forma clara, quer por indicarem que algo mais poderia ser revelado. A leitura das narrativas ofereceu pistas de que algo provocava os estudantes e solicitava que fossem retomadas com a participação de seus respectivos autores.

Em função da necessidade de aprofundamento, convidamos os estudantes para falar, especificamente, sobre aquilo que, a nosso ver, exigia melhor compreensão. Por exemplo, quando um dos estudantes revelou: “Escrever me permite ver como as coisas são pra mim”, a questão formulada foi: “Como elas são?”. Com a perspectiva de que haveria nesse contato a produção de desdobramentos das histórias escritas durante as reflexões das estudantes, realizamos entrevistas semiestruturadas que resultaram em longas conversas com os estudantes, com duração de cerca de três horas, que

denominamos narrativas orais. Durante essas conversas, a pesquisadora, com todas as narrativas escritas em mãos, lançava questões sobre seu conteúdo.

Em vários momentos, a pesquisadora lia trechos das narrativas que os estudantes escreveram e solicitava que eles falassem sobre eles. Na sequência havia a confirmação do que foi registrado ou a apresentação de conteúdos ou de novos sentidos, que, aos poucos, iam sendo tecidos. Os estudantes realizavam dois movimentos. O primeiro, para lembrar a situação vivida quando escreveram a narrativa. O segundo, para resgatar a lembrança que os motivaram a escrever e, em consequência, produziam novos sentidos naquele momento de, praticamente, encerramento das atividades dos estágios.

Escutando sua própria narrativa, os estudantes se envolveram num processo de seleção dos eventos lembrados e com essa memória produziram ou reelaboraram sua narrativa oral. Essa ideia se apoia nas leituras de Cortazzi (1993), mais especificamente em Minsky (1975, p. 212) *apud* Cortazzi (1993, p. 63).

Durante as conversas foram observados, nos rostos dos estudantes, muitas expressões que sinalizavam, ora a angústia por vivenciar algo que não saiu como imaginavam, ora o alívio por conseguir atribuir sentidos aos acontecimentos daqueles dois semestres de 2007.

Após leitura das narrativas escritas dos dez estudantes e transcrição de suas narrativas orais escolhemos três casos, os quais foram selecionados por apresentarem uma produção que, para além da descrição dos acontecimentos, trazia em seu bojo o diálogo com o que fora vivido ao longo do desenvolvimento do Projeto Integrado, assumindo características singulares e reflexivas. Para analisar os casos, utilizamos identidades fictícias, com o objetivo de não expor as estudantes selecionadas como sujeitos da pesquisa. As participantes receberam os seguintes pseudônimos: **Elis, Dalila, Maria.**

Foram lidas as oito narrativas escritas por essas três estudantes no ano de 2007, que compreendiam em média duas a quatro páginas, sobre a vivência no estágio e as articulações realizadas com as disciplinas que orientavam na organização do projeto de ensino a ser desenvolvido nas escolas.

Como sabemos, o estudo de caso começa de forma bastante incipiente e vai se delineando à medida que a investigação avança. Não foi diferente neste estudo. Toda pesquisa tem como ponto de partida uma problemática, mas também pode originar-se da demanda do próprio contexto de pesquisa. No estudo de caso, “aspectos não previstos podem vir a ser incorporados ao estudo” (ANDRÉ, 2005, p. 48). Foi isso que aconteceu em nosso trabalho: de forma paulatina, novas questões foram surgindo e para compreendê-las foi preciso complementar os dados que já possuíamos com as narrativas escritas, voltando aos estudantes a fim de ampliar ou esclarecer as informações que tínhamos.

3.5 Análise dos dados

Com base em todos os registros obtidos, buscamos, inicialmente, respostas para algumas questões às quais nos propusemos em função da vivência com o grupo de estudantes e com suas produções discursivas: o que acontece quando os estudantes são convidados a conduzir uma experiência didática? como eles reagem? por que eles reagem de formas tão diversas à experiência, se as condições são as mesmas para todos? o que sustenta (ou não) o esforço pela aprendizagem desses estudantes?

Basicamente duas etapas caracterizaram nossa análise: primeiro e segundo olhares que serão apresentados nos próximos capítulos. No primeiro olhar procuramos encontrar nas narrativas orais as problematizações levantadas pelas estudantes no que se refere à prática do magistério. Ainda neste patamar de análise, cada estudante foi apresentada ao leitor por meio de mônadas extraídas das narrativas escritas que produziram em função do estágio e das aulas na universidade. As mônadas, numa perspectiva benjaminiana, segundo Galzerani (2002, p. 62), são fragmentos que quando se juntam têm a capacidade de dar sentido a um contexto mais amplo, caracterizando-se, portanto, como: “miniaturas de significados”.

Rosa (2009) considera que a compreensão de práticas e acontecimentos educativos pode se apoiar na seleção e no estudo de mônadas porque elas se constituem não apenas em partes de um todo, mas partes-todo porque reúnem

[...] a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro. As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos. (ROSA, 2009, p. 95).

Escolhemos expressar os dados por meio de mônadas e assim analisá-los, porque, como afirma Gazerani (2002, p. 56), “somos sujeitos, que somos capazes de produzir, por exemplo, memórias, ressignificações, alterando os rumos da nossa história, na relação com outras histórias.”

Benjamim (1985), ao discorrer sobre as mônadas, revela que elas comunicam o que foi cristalizado pelo pensamento; é como se levássemos um choque, ou seja, ficássemos paralisados, sem movimento:

(...) pensar não inclui apenas o movimento das ideias, mas também sua imobilização. Quando o pensamento pára bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada (BENJAMIM, 1985, p. 231).

Em nossos casos, as mônadas selecionadas das narrativas escritas pretenderam revelar uma imagem da relação mais fundamental que as estudantes parecem ter estabelecido com a docência no ano de 2007. Porém, consideramos que essa imagem, embora nos aproximasse da relação que as estudantes estabeleciam com a docência, deixava a desejar no sentido de ajudar-nos a compreender as diferentes problematizações que as estudantes levantavam ao se projetarem professoras.

Nossa intenção, ao identificar as diferentes problematizações em torno da docência na formação inicial, foi, em essência, a de subsidiar a proposição de estratégias de formação de professores mais próximas das questões que mobilizam os estudantes e, por vezes, os angustiam. Essa nos parece uma contribuição importante e imprescindível para quem trabalha na área.

No segundo olhar, procuramos, então, articular as problematizações inferidas com base nas narrativas orais, por meio de um referencial teórico inspirado nos discursos do inconsciente de Lacan. Buscamos, desse modo, uma melhor compreensão dos elementos que marcaram as relações que as estudantes estabeleceram com a profissão docente no período de formação inicial.

Em síntese, esse processo de análise contou com as seguintes etapas para a interpretação dos dados: a) caracterização de uma imagem que objetivou revelar a relação mais fundamental das estudantes com a docência; b) levantamento das principais problematizações das estudantes no que se refere à docência; c) compreensão dos discursos que as estudantes fazem (ouvem) inspirada nos discursos lacanianos e d) apresentação dos efeitos produzidos pelos discursos das estudantes a partir do vínculo com os discursos predominantes.

Capítulo IV – Análise dos Dados: primeiro olhar

Nossa intenção nesta etapa da pesquisa foi a de identificar nas transcrições das narrativas orais as problematizações levantadas pelas estudantes em torno da questão da docência. Essa indagação feita aos relatos das estudantes orientou nossa investigação e abriu a possibilidade de começarmos a organizar o campo de análise, identificando elementos que, mais tarde, procuramos articular com base num referencial teórico. Além disso, como já mencionado, apresentamos cada uma das envolvidas na pesquisa por meio de mônadas extraídas de suas narrativas escritas, na perspectiva de resgatar uma imagem que nos aproximasse de uma relação fundamental delas com a profissão docente.

4.1 Caso ELIS

PROVOCAÇÕES

Esse semestre eu passei por várias coisas novas, que me fizeram constituir outra Elis, cheia de pedacinhos diferentes.

Como é que alguém consegue, numa turma de graduação, fazer a pergunta “como é que você se imagina se constituindo professora?”, sem o menor peso na consciência? Será que não passou pela cabeça do Guilherme que poderíamos todas enlouquecer ao enfrentar toda a responsabilidade e força que essa palavrinha ‘professora’ traz consigo? Eu perdi o sono durante noites por causa dessa inocente pergunta.

Eu só me imagino me constituindo professora como me imagino me constituindo pessoa: aos pouquinhos, todos os dias, com todas as relações que eu faço, com todos os amigos que ganho e perco, com todos os sonhos e decepções. Só me imagino me constituindo professora da forma como todos nós nos constituímos seres humanos: sempre à beira do precipício, onde, em determinada hora, ou a gente resolve se jogar e assumir os riscos, ou a gente passa a vida toda só olhando para o horizonte, com medo da queda, e sem fazer nada. Eu decidi me jogar.

Talvez seja a relação de admiração que tive com meus três professores queridos, Fábio, Rozana e Junior, que me fizeram ser o que sou hoje... Ou que pelo menos me fizeram querer o que quero ser hoje.

O Guilherme provoca em mim dois lados assustadores: a professora que eu quero ser, que muitas vezes me escapa aos dedos (quantas vezes já me frustrei no estágio, querendo dizer uma coisa e dizendo outra?) e a professora que tenho medo de ser, e que vez ou outra vem me bater à porta (quantas vezes me sinto cansada, impossibilitada e incapaz de planejar e compartilhar com meus estudantes uma boa aula?) Elis – estudante do curso de Pedagogia – 2007.

As narrativas escritas por Elis revelaram uma estudante bastante sintonizada em torno da ideia de se tornar professora e do que isto poderia representar para ela. Nesse processo Elis se mostra muito envolvida com o estágio no sentido de encontrar métodos, estratégias e recursos didáticos que poderiam satisfazê-la como professora. As narrativas elaboradas por ela ao longo de 2007 nos falam dos desafios e da provocação que percebe e

aceita para se projetar como professora e buscar conhecimentos que atendam a esse desafio.

A trajetória da estudante durante o Projeto Integrado

Elis, 23 anos, é professora de Inglês em escola particular, onde o ensino ministrado é específico de línguas. É estudante do 3º ano do curso de Pedagogia. Durante a construção da narrativa oral, mostrou-se muito implicada com as questões colocadas e abordou, com seriedade, as intervenções feitas pela pesquisadora sobre as reflexões que produziu nas narrativas escritas. De acordo com Elis, o processo de escrever livremente, sem um padrão a seguir, permitiu-lhe expressar seus pensamentos e sentimentos.

A pergunta formulada por Guilherme, um dos docentes do curso, parece ter disparado para Elis um questionamento sobre a própria escolha da profissão docente.

Quando Elis vai à escola realizar o estágio e desenvolver o projeto de ensino, encontra uma dinâmica bastante diferenciada da que conhecia. Surpresa com a organização da sala de aula e com a relação que a professora estabelecia com os alunos durante as atividades de ensino, ela passa a planejar suas futuras aulas, tendo como meta desenvolver as atividades com os alunos exatamente como a professora do estágio.

Eu tive momentos bons e ruins. Quando eu cheguei na sala eu tinha aquela imagem da escola pública: um monte de aluno fazendo tudo a mesma coisa, as atividades [...] E quando eu cheguei lá eu lembro que foi um choque, porque a professora é toda agitada. Foi um choque, assim... acredito que bom. Então tinha um grupo de crianças brincando de pega-pega, de pegar letrinhas para formar palavras, só que correndo, assim, na sala de aula. Tinha outro grupo de crianças, uma lendo para outra que não tinha entendido [...] [...] Quando eu comecei aplicar o projeto foi muito difícil, porque era difícil planejar a atividade para dar conta daquela dinâmica da sala [...] Cada um num ritmo. Parece improvável, mas até hoje eu não sei como que funciona. Aquela sala é muito bacana e eu não conseguia fazer tudo isso no projeto. [...] Um sentimento de alegria por saber que existe uma sala de aula assim e uma frustração, porque eu não conseguia dar conta daquela atividade toda. [...] (ELIS, N17).

Neste depoimento, a surpresa da estudante dá indícios de que na sua percepção a condução do ensino requer uma dinâmica de sala de aula diferente daquela que conhecera ou concebera. Mais que isso, requer a realização de atividades diversificadas, mas todas acontecendo ao mesmo tempo. Na tentativa de encontrar caminhos para ser professora, à medida que se aproximava do campo de estágio, outras questões eram propostas pela participação no Projeto Integrado e que ajudaram Elis a refletir acerca da profissão docente.

Elis descobre que há momentos em que lhe faltam criatividade e fôlego para ser a professora que descobriu que queria ser: criativa, sempre disposta, feliz, e que dificilmente se cansa frente à rotina escolar e às dificuldades que surgem no exercício do magistério. Porém, essas exigências, que ela mesma considera fundamentais para o exercício da profissão, não lhe parecem fáceis de cumprir.

[...] quando me falta a criatividade, quando me falta fôlego mesmo, no meio desse monte de coisas para fazer [...] eu não pretendo parar de estudar, eu quero continuar estudando; vejo que isso é importante mesmo para o meu processo de planejar a aula [...] vou continuar com a mesma demanda de estudo e agora com a responsabilidade de 30, 40 crianças, ali, na minha mão, sob responsabilidade de cuidar da vida delas; não sei... Ser professor é uma coisa muito assim... É um trabalho muito louco. Eu não sei por que eu escolhi isso na verdade. Porque se você pára pra pensar na responsabilidade que você tem com a vida de cada um, sabe... Uma coisa que você fizer você pode marcar a vida do aluno para sempre. Isso é para o bem e para o mal. O grito que você deu com a pobre da criatura numa hora errada, vai fazer ela se sentir a pior pessoa do mundo. Sabe, eu acho que isso é muito complicado. Então, quando eu me sinto sem fôlego, me sinto cansada ou sem criatividade, quando eu me sinto incapaz de planejar alguma coisa para os alunos, esse é o tipo de professora que eu não quero ser. (ELIS, N24).

Para Elis, a docência requer não só o cuidado com a vida de cada aluno, mas também uma criatividade e uma disposição inesgotáveis. Requer, ainda, o estudo constante, inclusive, para subsidiar o planejamento de aulas. Além disso, considera a docência como uma atividade profissional que deixa marcas, para o mal ou para o bem. Assim, a estagiária demonstra ter medo de ser responsável por uma ação que poderá prejudicar o aluno.

Tornar-se professora para Elis implica um processo contínuo; não é uma profissão que tem um período determinado de formação. É também uma profissão que exige sacrifícios, renúncias. Refere-se aos conteúdos e ao ensino na graduação, como se estivesse enfrentando altas provas de resistência, pois confessa que passa as madrugadas fazendo trabalhos sem saber se, no final de tudo, vai conseguir vencer o percurso e ser professora. Em sua visão o exercício da profissão docente demanda investimento e esforço. Elis traz essas impressões não só marcadas em seu discurso, mas nas ações como estudante e estagiária, uma vez que busca auxílio de outros professores para realizar as atividades com os alunos do estágio. Elis antevê, então, a trajetória que terá que percorrer para ser professora.

[...] eu não acredito que quando eu receber meu diploma, eu vou ser uma professora constituída. Não! Eu acho que vai ser no dia-a-dia mesmo, nesse movimento de resistência e horas que tem que torcer o braço, dar o braço a torcer, tem que largar mão de algumas coisas. Você tem que deixar um pouquinho seu sonho de lado, tem que abrir mão de outras coisas também, para poder conquistar outras. E se constituir professora aos pouquinhos é mais ou menos isso, no dia-a-dia mesmo. (ELIS, N51).

A estagiária tem uma esperança futura. Ela se permite adiar sua constituição como professora e, com isso, parece encontrar uma forma de aliviar a angústia.

As reflexões expressas nas narrativas escritas mostram a forte ligação que a estagiária estabelece com o ensino, o que se percebe quando Elis entra em contato com suas memórias de escola e se lembra de que, na infância, sentia-se confortável ao ensinar os amigos da sala.

[...] eu comecei a fazer Inglês muito cedo e achava desperdício aprender a falar Inglês só para conversar com as amigas, e comecei a ensinar alguns amigos da escola, e eu gostava muito, porque eu via muito significado na gente passar para frente o que a gente aprendeu; então foi uma coisa que eu sempre gostei, passar para frente o que eu aprendi um dia, senti isso desde muito nova, senti muito forte. (ELIS, N3).

É possível compreender a docência aqui como uma missão de divulgar o conhecimento adquirido. A escolha pelo curso de Pedagogia parece surgir do sentido que ela atribui à necessidade de “passar para frente” o que sabe. Parece ser a partir dessa

necessidade de ensinar que ela visita suas memórias de quando era aluna do Ensino Fundamental.

A escolha da profissão passa pelo reconhecimento do trabalho dos bons professores que teve, durante sua formação básica. A estagiária escreveu, em todas suas narrativas, que deseja ser a melhor professora do mundo, para melhorar a vida dos outros.

[...] por que que decidi ser professora foram realmente os professores [...] não sei... eu sempre fui fascinada pela figura do professor, que é alguém ali que se dedica a formar outras pessoas... porque, por exemplo, um engenheiro tem o conhecimento dele, é lógico, que transforma a vida de outras pessoas, porque ele constrói ruas, torna mais fácil... Mas é um conhecimento que fica com ele, quanto ao professor, a única coisa que tem, é o conhecimento e o que ele estabelece. Isso faz cada coisa nas vidas das pessoas, sabe! Isso pode ser usado tanto para o bem, assim, para fazer as pessoas acreditarem nelas mesmos. Eu tive três professores que foram os três professores da minha vida. Um, na 8ª série que foi o Fábio; eu estudava em escola pública, em Hortolândia, a gente não tinha perspectiva nenhuma de passar em vestibular, não tinha perspectiva mesmo. Ele foi uma das pessoas que me fez acreditar, fez a sala toda acreditar que podia. Que as provas não eram tão difíceis assim, que o que separava a gente da universidade, era questão de estudo, porque há aquela crença de que as pessoas de escola pública não passam. [...] Eu acho que foi mais essa coisa de exemplo mesmo que os professores me deram. [...] Assim, de como você pode usar a sua profissão para formar um aluno, sem perspectiva nenhuma, que está pensando em terminar o 3º ano e arrumar um emprego para ganhar 200 reais e continuar, assim, para o resto da vida, passar dificuldade, tentar criar uma família com isso e você colocar na cabeça dele você conseguir transformar: “Não, você pode; você é capaz, você vai conseguir, o que separa você disso é um pouquinho de conhecimento que você consegue, sabe. Isso é o de menos, assim... acho que a melhor coisa ao ser professor, é você acreditar no aluno, conseguir passar isso para o aluno. A gente se sente muito bem, quando o professor acredita na gente. Você vê que conseguiu fazer direito. Acho que é isso que eu quero passar para os meus alunos. Então, a cada história pequenininha que os meus alunos fazem, dá vontade de erguê-los no colo. É muito gostoso! (ELIS, N31).

A estudante demonstra grande identificação com esses professores que ela considera “os professores de sua vida” devido aos cuidados e aos incentivos deles recebidos, que, até hoje, estão sendo capazes de sustentar suas metas e utopias.

Mais uma vez, Elis alude ao professor como aquele que é capaz de transformar ou de cuidar da vida das pessoas. Transformação esta que só parece ser possível na hipótese de o professor acreditar em seus alunos, pois isso os fará acreditar em si mesmos.

Considera, no entanto, que nem todos professores que conheceu foram bons.

[...] eu era boa na Matemática até a 4ª série. [...] Aí, chegou na 5ª série, eu não sei se realmente foi um bloqueio psicológico, porque a 5ª série, foi muito ruim para mim. [...] Na 5ª série eu tive uma crise meio brava de sinusite e de alergia. [...] Por causa da minha sinusite, eu tive que fazer uns exames que deixaram meu rosto roxo [...] Eu falei: “Mãe, eu não vou à escola, eles vão tirar ‘sarro’ de mim” [...] E aí eu não fui à escola, justamente na semana que era prova de Matemática. E aí, eu cheguei à escola e recebi o boletim. [...] foi minha primeira nota vermelha. E eu não entendia por que, sabe? Eu achei muito injusto da parte da professora. Tentei conversar com a professora. Eu me lembro que eu era mais pequenininha na 5ª série, conversando com a professora e dizendo não foi justo, não foi justo. Pedi para minha mãe conversar com a professora. Então, para mim tinha um trauma, por ter tirado essa nota vermelha. Eu acho que se eu estivesse estudado, tivesse feito a prova e ter tirado a nota vermelha, não ia ser tão ruim, como ter tirado a nota vermelha, sem a chance de ter feito a prova, sem a chance de ter estudado. E eu lembro que depois, era expressão numérica. Eu me lembro bem que o assunto virou “grego” para mim. Todas as expressões que eram passadas na lousa, eu não conseguia entender. Era super difícil, porque por mais que eu entendesse, eu não gostava de fazer realmente. (ELIS, N13).

O fato relatado pode indicar o reforço ao que já havíamos apontado anteriormente em relação à caracterização da docência pela estudante, isto é, de que a docência é uma profissão que deixa marcas; nesse caso ela estabelece relação entre o fato de ter deixado de gostar de matemática e a injustiça que acredita ter sido cometida com ela pela professora, causando-lhe um “trauma”.

Para não reproduzir semelhante situação com seus alunos, em suas narrativas escritas, refletiu acerca da questão: *como seduzir os meus alunos para a Matemática?* Ela parece ter algum caminho para reeditar o ensino de Matemática, ao dizer: “*Agora eu vou ter que deixar tudo isso para trás ou me aproveitar dessa memória desagradável e me esforçar para que outros não tenham a mesma experiência que tive*” (N1). Em outras palavras, a estudante parece considerar que, como professora, tem a missão de assegurar que os alunos não sofram como ela, que não passem pelas dificuldades por que passou na escola. Nesse sentido se percebe com a missão de tornar os conteúdos atrativos e interessantes. Assim, ao se projetar como professora, pensa em realizar um trabalho, em que os alunos se sintam seduzidos pelo conteúdo dessa disciplina.

Ao mesmo tempo, foi, no contexto de estágio, que Elis encontrou no aluno a motivação de que precisava para se imaginar professora. É nesse cenário com o aluno que

a estagiária problematiza sua vocação para ser a professora que só deixa boas marcas e as vicissitudes inerentes à docência.

[...] eu acho que criança... quando eles falam com aqueles olhinhos querendo aprender, é um coisa muito gostosa. Eu acho que dá força, que a essência da criança de ser curiosa, de ser provocadora de ‘ah! eu não acredito em você, me prova!’ De ser contestadora. Eu acho muito bacana, criancinha ser contestadora, ser birrentinha mesmo. A gente fala que criança é chata. Não sei se é chata, eu acho mesmo que é o jeito de ser da criança que é assim. E de encarar tudo como uma surpresa, como uma novidade e viver aquilo intensamente. Acho que isso dá força, então eu acho que o que mudou na minha relação com as crianças foi isso. Acho que é a minha força. ... Eu sinto assim... Que eu não tenho criatividade, mas eu olho para uma coisa... Por exemplo, as miniaturas que eu vi lá no meu projeto. A hora que eu olhei aquilo eu pensei logo nelas brincando de supermercado e a possibilidade de imaginar as crianças brincando, aprendendo e discutindo tudo aquilo. Trabalhando com o dinheirinho, alguma coisa divertida, gostosa, que eles iam se envolver. A possibilidade de pensar nas crianças envolvidas num trabalho, me fez parar, e saiu o projeto e saiu todo o meu projeto. Acho que elas só me apontam assim... esperança talvez. Então, quando eu me sentia a professora que eu não quero ser... cansada, sem criatividade, sem ânimo, mas acho que vai ser só olhar para as crianças que tenho perto, [...] que vai trazer tudo de novo. Essa é minha esperança. (ELIS, N58).

Nesse depoimento Elis refere-se à prática docente como uma atividade em que o professor precisa estar disponível para se sentir provocado pelo aluno. Confessa, inclusive, que quer ser provocada, que gosta disso. Na sua visão, a possibilidade do exercício da docência também se configura a partir dos desafios que os alunos trazem ao professor; desse modo ela conta com esse tipo de chamamento para se constituir professora: “Essa é minha esperança”, como expresso no depoimento. Precisa, ainda, manter uma atitude de “deslumbramento” frente às vicissitudes da profissão, de forma a ser capaz de se surpreender com as novidades e vivê-las intensamente. Assim, refere-se ao contato com o aluno como sendo algo imprescindível para ela. É nele que ela se apoia e busca fôlego, criatividade e ânimo para trabalhar a possibilidade de ser a professora que deseja ser.

Considera, ainda, que a profissão docente é diferente de outras, pois é o meio pelo qual o conhecimento é transmitido; ao contrário de um engenheiro que utiliza seu conhecimento para produzir artefatos, sem a preocupação de transmitir esse conhecimento a outros, a profissão docente se caracteriza justamente pela missão de

transmitir conhecimentos. Essa visão, a nosso ver, é ressonante, com outra declaração de Elis em que a docência é compreendida como uma missão de divulgar o conhecimento.

4.2 Caso DALILA

Formar cidadãos críticos e conscientes: em busca da competência

Aguentei bem por dois anos e acredito que poderia aguentar por quantos mais fosse necessário para me formar, pois tenho profunda paixão pela área que escolhi. Nela qualquer sacrifício é válido.

O que eu não aguento é ver essas futuras educadoras que eu tanto admiro nessa situação de desespero. Isso sim é demais para mim. As antigas “rodinhas” de conversa que antes nos levavam às lágrimas de tanto rir agora denunciam uma profunda melancolia. O que mais ouço são dúvidas, questionamentos sobre o porquê de estarmos aqui e até desabafos de quem já está pensando em abandonar o curso. Isso me dói.

A cada semestre que passa, aprendo mais, me transformo e descubro o quanto estou longe de ter respostas, o quanto todos estamos. Ainda mais na nossa área, a educação, como ter respostas acabadas? Hoje penso: e eu que cheguei a achar que iria “aprender a ensinar” na faculdade!

Respondendo à questão da professora Joana. Sim! Sim, eu tenho um Sol na minha vida. E esse Sol é a educação. Acredito na profissão docente e nela credito meus sonhos mais belos... Ainda vejo na educação uma forma de mudar vidas. E se, durante minha vida inteira, eu puder mudar algumas vidas para melhor, já me sentirei muito realizada. Esse é meu Sol: fazer a diferença.

E eu preciso chegar para sentir que minha vida vale a pena. E já consigo sentir que as três disciplinas ligadas a esse portfólio que será construído e os estágios poderão vir a ser de suma importância para meus objetivos.

Será que posso me tornar uma professora capaz de mudar vidas? Mais ainda, capaz de mudar vidas para melhor? Eu sei que quero, só ainda não sei se consigo... As dúvidas? Os medos? As angústias? As respostas? Como imaginamos que nos constituiremos professoras?

Com jovens e adultos consigo vislumbrar muitas possibilidades de educação crítica, formadora de cidadãos ativos e conscientes. Também pudera não pensar assim, depois de tanto ter lido Paulo Freire. Eu era alguém que acreditava que, mudando a vida de alguns alunos por ano,

estaria fazendo minha parte na construção de um mundo melhor. Acreditava que, mudando a vida de alguns a cada ano, poderia contribuir para a mudança do país. Portanto, era alguém sedenta de aulas de Fundamentos e Prática de Ensino.

No decorrer do semestre, fui passando por diversos e diferentes processos de transformação simultâneos. O receio das narrativas cedeu lugar à necessidade de escrever e narrar-me. Narrar as experiências era como imprimir minhas emoções, desejos, fracassos e conquistas. Uma vez impressos, podia revisitá-los e, ao fazê-los, ver a mim mesma por outro ângulo. Eu estava aprendendo a refletir sobre minha prática enquanto discente e enquanto estagiária.

O medo de desapontar ou falhar no estágio com meus alunos de EJA também estava cedendo. Eu estava conseguindo interagir com eles, auxiliar nas atividades de ensino, conversar com eles, ouvi-los, argumentar com eles e construir conhecimentos docentes enquanto os auxiliava a construir conhecimentos discentes. Em uma primeira análise, julguei que era porque me acalmei e me acostumei com o novo contexto. Hoje vejo que não foi só isso que me permitiu “entrar” na sala. Foram as aulas na faculdade de Práticas e Fundamentos. A cada nova experiência que vivo, narro, entendo, reflito, avalio e recrio.

*O que aprendi com essa experiência toda? Eu aprendi a importância da minha competência ao realizar um Projeto de Ensino. Eu aprendi o peso da responsabilidade de um Projeto de Ensino. Também aprendi que cada momento de construção de conhecimentos nos projetos serão levados para minha vida e que no próximo semestre minha dedicação tem que ser ainda maior, pois tenho que aproveitar a enorme oportunidade de aprendizagem que estou tendo com esses três professores que escolheram como uma de suas formas de luta formar boas professoras. E eu tenho que aproveitar essa oportunidade. **Dalila – estudante do curso de Pedagogia – 2007.***

As narrativas escritas por Dalila revelaram uma estudante motivada a se tornar professora pela ideia de poder, por meio da educação de jovens e adultos, mudar a vida das pessoas. Tal possibilidade parece sustentar qualquer sacrifício, ou a falta de respostas sobre como ser uma professora competente. Para além disso, Dalila aproveita as oportunidades apresentadas durante a formação acadêmica, envolve-se com os episódios vividos durante os estágios em sala de EJA e, ao se imaginar atuando com jovens e adultos, consegue se projetar como uma professora reflexiva, preocupada em despertar curiosidades e atender às demandas dos alunos.

A trajetória da estudante durante o Projeto Integrado

Dalila, 20 anos, é estudante do 3º ano do curso de Pedagogia. Durante a construção da narrativa oral, demonstrou entusiasmo ao discutir as reflexões realizadas no percurso das narrativas escritas. Dalila foi a estudante que mais tempo utilizou para desenvolver as ideias sobre a proposta do Projeto Integrado e sua atuação no estágio. A conversa com ela teve a duração de três horas e nessa ocasião demonstrou-se muito à vontade para expor seus pontos de vista, suas certezas e suas dúvidas quanto à profissão que afirma querer seguir. Permeia grande parte do discurso da estudante a importância de incluir os alunos adultos na educação escolar, como também no exercício da cidadania por meio da participação consciente em práticas sociais. A inclusão de adultos na educação escolar aparece em seu discurso como fundamental para que os sujeitos possam se inserir na sociedade de forma crítica e responsável. Em suas narrativas é nítida a influência da obra de Paulo Freire.

Durante nossa conversa, Dalila, em certa altura, anunciou o ensino que gostaria de realizar e manifestou o intento de atuar como alfabetizadora na EJA - Educação de Jovens e Adultos quando fosse professora.

Quando eu estiver em sala de aula vou fazer de tudo para dar o meu melhor aos alunos, vou tentar ajudá-los da forma que eu julgar mais interessante e melhor para o futuro deles e nisso eu posso estar mudando muitas vidas, isso para mim seria extremamente satisfatório [...] a hora que um senhor escreve, a primeira vez, o nome dele é impressionante, principalmente nessa área que eu quero trabalhar, na Educação de Jovens e Adultos. Imagina a situação de um adulto [...] Se imagina sem ler um dia na sua vida? Você vai pegar ônibus olha para o letreiro e faz o quê? Colocam-te um endereço na mão para você conseguir um emprego e você faz o quê? Colocam-te um formulário para você preencher para qualquer coisa. No banco você chega [...] você faz o que se não souber ler? É muito difícil a vida de quem não sabe ler. Você alfabetizar uma pessoa, você levar uma pessoa a saber ler, isso é mudar a vida dela. É dar uma qualidade de vida para ela. Um salto de qualidade de vida para ela muito grande, ainda que você não esteja mexendo no econômico, nas condições econômicas de vida dela, você está dando subsídios para ela melhorar a inserção dela no mundo. Então, isso para mim é de fundamental importância. E se eu puder alfabetizar uma pessoa na minha vida. Nossa [...] Eu vou ficar [...] (DALILA, N130).

A profissão de magistério aparece aqui bastante associada à possibilidade de transformar vidas. Para Dalila, o magistério representa uma forma de mudar a qualidade de vida das pessoas, oferecendo-lhes melhores condições de inserção na sociedade. Mais precisamente, a estudante concebe uma prática docente que pode fazer a diferença no sentido de mudar a perspectiva de mundo das pessoas.

Na verdade não é mudar as pessoas, mas mudar a perspectiva de mundo das pessoas. Eu vejo muito no meu estágio com adultos e às vezes eles têm uma compreensão de mundo que a gente pode chamar de... Não de errado... Mas de desinformado. Por exemplo, um adulto achava que o ferro era feito. Quando eu disse que o ferro é um minério e vem da natureza o mundo dele caiu, ele não quis acreditar. E não é só com o ferro, que não sabe de onde vem. É assim com tudo, com a conta que não consegue pagar porque a burocracia fala que é assim... É assim com o salário dele, foi o patrão que determinou, ele não sabe... É assim com político que ele aceita porque é assim [...] (DALILA, N117).

A educação escolar na visão de Dalila tem uma utilidade bem definida: a aprendizagem de conteúdos específicos permite não somente a inclusão no mercado de trabalho e um melhor desempenho profissional, como acena com a possibilidade de ascender socialmente.

[...] quando o aluno está percebendo que aquele conhecimento não é algo divino, maravilhoso que vem de cima, que ele não tem condições de acesso. Que ele vai tentar, tentar e desistir, porque como é muito difícil ele não vai conseguir. E ele desmistifica essa idéia e ele passa a aprender Matemática efetivamente e ele passa a dominar aquilo que ele ta lidando, passa ter até prazer ao perceber que ele resolve o problema dele com mais facilidade a partir daquele conhecimento. Você está dando chance desse aluno vivenciar toda uma outra experiência de mundo, ao invés dele estar tendo a Matemática como limitante na vida dele, como um problema que ele vai ter que vencer cada prova pra se formar na escola e depois resolver continhas mínimas. Nossa! Quando ele perceber que a Matemática é todo um conhecimento, um mundo de conhecimento lindo, maravilhoso que ele pode, enfim, seguir em frente, se for o que ele gosta... Ele pode se tornar engenheiro. Por que engenheiro não é aquele cara chato que sabe fazer aquelas contas chatas, não! Ele sabe lidar com aquilo porque ele sabe utilizar a Matemática em favor daquilo, das construções humanas de tudo que a humanidade constrói. Eu acho muito importante a gente poder levar os alunos a perceber que todos os conhecimentos, não só a Matemática, mas todos é uma forma de lidar com o mundo a nossa volta de forma competente. (DALILA, N145).

Ao se referir ao papel da capacidade leitora na sociedade atual, dá indícios, inclusive, que já sabe o que é interessante e melhor para os adultos que frequentam as escolas de EJA. Ao mesmo tempo, revela que na sua visão o magistério implica em dedicação e em dar

o melhor de si na tarefa de mudar vidas. Ao se dar conta disso, dá a entender que essa é a profissão que escolheu.

O que aconteceu nessa época foi que começou o 3º ano. E o 3º ano é o mais diferente que a gente já teve até agora. E, finalmente, a gente parou de ficar só na parte teórica e começou a falar incisivamente da parte prática. E o contexto da sala de aula se tornou o foco, não mais os textos de Filosofia, de Sociologia, não mais o teórico, a gente começou a prática mesmo, o que realmente acontece na sala de aula, e apesar de alguns estágios não obrigatórios, por conta de alguns professores que pediam, então a gente já tinha alguma prática e também prática anteriores. E o que aconteceu nesse período foi que as meninas começaram a ter conflitos muito sérios de virar para gente e falar... olha eu vou largar o curso. Então teve muita gente falando em largar o curso, falando que... olha não é isso que eu queria, eu me enganei. E nesse momento eu parava para pensar. No 2º colegial eu prestei Física. Eu queria fazer exatas, foi no 3º ano que eu percebi que não. Que não tinha jeito, que eu queria Pedagogia. E desde que eu entrei, a cada ano, só faz crescer minha certeza. Nossa! Eu não seria feliz em outra área [...]

(DALILA, N112).

Dalila se declara totalmente capturada pelo curso de Pedagogia e pelo Magistério. Contrapõe sua vocação ao movimento de outras estudantes que não têm certeza da carreira escolhida e parece se surpreender com esse fato. Confessa que sua escolha, embora feita até mesmo antes do vestibular, foi reafirmada no 3º ano, sobretudo por meio das condições criadas pelo Projeto Integrado: produção de narrativas, estágio com o desenvolvimento de um projeto de ensino e discussão dessas atividades com os docentes responsáveis pelo Projeto Integrado.

[...] foi a primeira vez que a gente pensou: eu vou ser professor, porque até então a experiência que a gente tinha tido era: coloca a gente na sala de aula e boa sorte [...] Eu nunca tinha preparado, planejado, estruturado, imaginado, pensado em como avaliar e em como seria. Eu nunca tive realmente a intenção de ter feito ações intensivas para ensinar alguma coisa, algum conteúdo específico. Então, era um momento de muita dúvida. [...] Será que eu vou conseguir? Será que eu consigo com que eu aprendi até agora, de Filosofia, de Sociologia, de... Do que for? O que isso me faria ser uma professora competente? [...] Era um momento de muito desespero, muita dúvida, mas ao mesmo tempo eu falo que não queria evitar; é que se eu não passasse por esse processo, eu não ia chegar onde eu tenho que chegar. [...] Eu estou pronta para chegar numa sala de aula e dar uma aula competente? [...] (DALILA, N112).

Muitas vezes eu paro pra pensar e eu acho que é uma cobrança que a gente tem com a gente mesmo. Se alguma coisa que a gente acredita muito, que a gente credita muita esperança, poxa o que eu mais quero na vida é ser uma boa

educadora; é o que eu queria ser; é onde eu deposito todas as minhas fichas, toda a minha energia. Se eu me flagrar sendo incompetente nisso eu tenho até medo da decepção que vai ser pra mim mesma. (DALILA, N115)

As circunstâncias criadas pelo Projeto Integrado, em particular no que se refere aos estudantes assumirem a regência de algumas aulas, provocaram em Dalila um questionamento sobre sua competência para o magistério. Ou seja, na sua visão, a competência coloca-se como um requisito para que o professor desempenhe seu papel. Ao mesmo tempo, problematiza a relação entre teoria e prática ao questionar se os conhecimentos transmitidos em outras disciplinas de cunho essencialmente teórico lhe dariam a competência requerida pela profissão. Chama a atenção o fato de que, para a estudante, a formação para a docência implica em passar por momentos de angústia provocados por dúvidas quanto à capacidade de saber ensinar.

[...] nosso projeto do semestre passado foi “Tempo”. Eu quero ensinar eles a fazer esse tipo de operação com tempo, horas, minutos e segundos. ... é muito pesado, é pensar como passar isso competentemente, como que eu vou construir isso com eles. Eu vou chegar na lousa e dizer façam isso assim, assim, e eles vão ficar me olhando? E se ninguém entender nada? E se eu trabalhar esse conteúdo e não for interessante pra eles? E se não é isso que eles querem, ainda mais numa sala super heterogênea que eu trabalho desde o começo do ano. Então dá uma insegurança muito grande, dá um medo muito desesperado de flagrar a sua própria incompetência. Dá um medo de: será que eu vou conseguir? É uma sensação bem de: como que eu vou construir isso? (DALILA, N114).

Dalila parece sugerir que o alcance dessa competência requerida pela profissão passa, também, por um processo de formação que não se encerra com o curso de Pedagogia, mas que se dá cotidianamente e de forma constante. Em sua percepção, a constituição docente configura-se como um processo ininterrupto de acúmulo de vivências as mais diversificadas.

Com esse turbilhão de sentimentos, de conhecimentos, de expectativas, angústias, interferências internas, externas... um conhecimento que eu vou estar construindo, que eu venho construindo desde que eu nasci que vai implicar toda a minha visão de mundo em todas as minhas práticas pedagógicas e tudo que eu for construindo daqui para frente, as minhas experiências que eu for vivenciando, o ser humano que eu for me tornando. Ele vai estar implicado na professora que eu vou ser. Imagino que eu vou ser a professora da soma de todas as experiências que eu vivi na vida e do que eu consegui construir com elas e isso vai ser para sempre. A cada ano eu vou ser uma professora diferente, isso eu espero,

construir uma professora diferente a cada ano. De preferência melhorando a cada ano (DALILA, N146).

Como ela mesma afirma, será a somatória de todas suas experiências de vida, atravessadas por suas crenças e valores, que irão lhe conferir um perfil docente em constante transformação. Mas Dalila parece considerar que a constituição de um professor é um processo sujeito a vicissitudes, pois, quando afirma que sua esperança é construir uma professora diferente a cada ano, de preferência cada vez melhor, dá indícios de que não poderá ter um controle total sobre esse processo. Isso também é sugerido quando a estudante refere-se à possibilidade de implementar, como mencionado, um processo educativo capaz de fazer diferença, isto é, de mudar a perspectiva de mundo das pessoas.

Fazer a diferença é muito difícil e muito relativo. A gente só pode fazer a diferença trabalhando para aquilo que a gente acredita. A gente não vai fazer a diferença naquilo que a gente não acredita e a gente não tem controle do que vai ser essa diferença. A gente pode trabalhar no sentido de lutar por aquilo que a gente acredita. A partir daí o que vai sair desse início a gente não vai ter total controle. (DALILA, N130).

O fato de Dalila considerar que sua atuação como educadora será atravessada por certa imponderabilidade não a impede de idealizar a profissão de magistério com base nas orientações de Paulo Freire, que representa sua principal fonte de inspiração.

Eu quero ser essa professora que o Paulo Freire expôs, eu quero ser amiga dos meus alunos, eu quero conversar com eles, eu quero aprender junto com eles, eu quero construir conhecimento e crescer junto com eles. Eu não quero ir lá na frente, na lousa, e falar isso é assim e ensinar conteúdos para eles. Eu quero construir todo dia a partir da realidade deles conteúdos que os ajudem a crescer, eu não quero cumprir tabela de conteúdo para prova de fim de ano ou para que eles passem no vestibular. Eu quero construir e me construir construindo, alguma construção conjunta com meus alunos, seres humanos melhores. (DALILA, N129).

Ao descrever a professora que quer ser, a estudante refere-se a alguns atributos que acredita constituintes da idealizada profissão de magistério: amiga, companheira e parceira dos alunos na construção de conhecimentos, inclusive na constituição de sua própria prática pedagógica. Faz alusão, ainda, a uma postura profissional que implica num elevado nível de abertura e num grande desprendimento para estar atenta e aberta às demandas dos alunos. Essa visão é bastante compatível com a de Paulo Freire (1996) quando ele

afirma que, ao entrar em uma sala de aula, se vê na necessidade de colocar-se da forma a mais aberta possível às indagações, curiosidades, perguntas e inibições dos alunos.

Tornar-se professora, em sua perspectiva, requer engajamento político e social numa realidade que ela considera que deve ser transformada. O trabalho com os adultos, para ela, configura-se como um campo de ação privilegiado para uma atuação imediata; uma atuação que Dalila não percebe no trabalho com crianças.

[...] Eu tinha muito interesse em continuar trabalhando com criança e aí quando eu comecei a receber aquela alta carga de livros [...] eu ficava fascinada e ia buscar [...] eu comecei a pensar, mas será que com essas crianças eu consigo desenvolver um trabalho crítico a esse ponto? Será que eu consigo levar as crianças a esse nível do processo? Eu queria mais e aí que durante uma disciplina da história da educação o professor dividiu em diversas modalidades de ensino e o meu grupo caiu com EJA. Não foi uma escolha, caiu com EJA. E aí que a gente foi conhecer uma instituição de Educação de Jovens e Adultos e foi num período eleitoral e daí que eles estavam com um projeto de conscientização e eles não pegaram para falar que esse político é ruim, esse partido é ruim. Não. Eles falaram da trajetória política dos principais candidatos, explicaram a estrutura do poder... do que faz o legislativo, o executivo [...] (DALILA, N135).

[...] logo em seguida vieram as eleições e o Clodovil foi eleito, Frank Aguiar foi eleito e isso me tira do sério. Que país é esse? Por que as pessoas votam nessas pessoas? Por que essas pessoas têm que representar a gente? Maluf, ganhando votos, Collor, sendo eleito. Esse tipo de coisa que me deixava doida, doente. E aí eu parei para pensar... Aqueles alunos da Educação de Jovens e Adultos votaram nesses caras porque eles não tiveram o processo de conscientização e o voto deles foi consciente. Eu parei para pensar que a Educação de Jovens e Adultos tem uma possibilidade de atuação imediata no mundo muito grande. E comecei a ler Paulo Freire... bom, daí foi paixão profunda, né? Por que aí quando você lê Paulo Freire você fica doida, tudo que ele fala é extremamente maravilhoso, muito, muito, lindo. O cara foi um militante da causa dele sem igual [...] (DALILA, N135).

A estudante mostra-se bastante indignada com o que acredita ser falta de consciência política e associa a possibilidade de reverter essa situação por meio do exercício do magistério na Educação de Jovens e Adultos. Essa perspectiva já vinha se consolidando antes mesmo da realização do estágio, até porque essa foi a modalidade de educação por ela escolhida para acompanhar e desenvolver seu projeto de ensino.

Eu acho que estava feliz com o estágio nessa época, porque, quando entrei na sala, eu estava com muita expectativa [...] que, no fundo, no fundo, guarda um medinho, né? Aí... será que vou conseguir? Eu quero tanto que dê certo. Que vá tudo bem e daí o que acontecia era que nos primeiros dias eu chegava na sala

morrendo de medo de fazer besteira, sentava perto dos alunos e ficava [...] tentando chegar perto deles e eles sempre me sorriam e eu sorria de volta e cumprimentava eles, mas eu não conseguia realmente interagir com eles. Por exemplo, quando eles tinham alguma dúvida, eles esperavam para pedir para a professora. Eles não falavam comigo, não pediam para mim, eles não me reconheciam enquanto alguém que podia estar ajudando-os, e daí acho que... É nas primeiras semanas, duas, três primeiras semanas, eu sofri com isso porque para mim era difícil, eu queria conseguir intervir, eu queria conseguir participar, conseguir ajudar, mas eu não conseguia como. Porque eu ficava, 'não, não vou chegar e interromper a hora que eles estiverem na atividade: o que você está fazendo? Quer ajuda?' Falava assim: 'não, eu não vou interrompê-los'. Quando eu cheguei no primeiro dia eu falei que estava à disposição para quem precisasse e ficava esperando alguém chamar. Só que isso começou a me causar muito incômodo. Eu comecei a avaliar a hipótese de perguntar para alguém: 'você está precisando de ajuda?' E nessas três primeiras semanas, pelo menos para mim, foi difícil, eu realmente queria participar, eu realmente estava ali para participar. E o que aconteceu, [...], foi que um dia eu estava sentada e eu senti um dedinho no meu ombro (tenho mania de achar que ele é menino). Ah, mas ele é bem mais velho que eu, sabe? Aí ele: 'Ah... eu não estou conseguindo entender essa conta que a professora passou'. Eu falei: 'Ah, eu sei fazer, você quer que eu te ajude? Porque eu entendi o que a professora falou', e aí ele: 'Ai, me ajuda vai'. Era uma conta de dividir, ele estava com bastante dificuldade na divisão e foi na mesma época que a gente estava fazendo divisão no ábaco com a professora Joana, então, nossa! Eu fiquei uau!!! (DALILA, N165).

Durante o período em que acompanhou as aulas da professora do campo de estágio, Dalila esperou, com muita angústia, ser reconhecida pelos estudantes como alguém que poderia auxiliá-los. Ao que parece, a estudante queria também ser identificada como professora, como alguém capaz de ensinar, ou, como ela mesma diria, provavelmente, como alguém competente para ocupar o cargo de professora. Talvez possamos inferir que Dalila não apenas pretende ser amiga dos alunos e aprender com eles, mas quer também ser considerada por eles como uma pessoa competente, isto é, que domina o conteúdo escolar. Mais que isso, ela parece empenhar-se para mostrar aos alunos que o conhecimento lhes pode ser útil e trazer satisfação.

Eu posso ajudá-lo competentemente porque agora eu sei fazer isso. Daí eu conversei com ele, mostrei, fiz a conta com ele, ajudei tal e tal e ele acabou conseguindo fazer a conta e dali para frente ele começou a ter facilidade com esse tipo de conta e eu fiquei muito feliz. Depois que esse primeiro me chamou, quebrou o gelo, daí eu sento, na sala, já quando alguém olha para mim, chama direto. Então, eu conseguia interagir com eles todos os dias bastante tempo, o tempo todo e, às vezes, em vários momentos, eu senti que eu estava conseguindo fazer a diferença, por exemplo, a dona Divina, nossa! Ela tem uma garra, você coloca um texto na mão dela, você sabe que para ela é um texto difícil, ela vai ler 20, 30, 40, 70 vezes até ela entender. Ela tem uma garra

impressionante e ela estava chateada com as continhas de Matemática porque ela fazia, fazia, fazia e no final ela não sabia se estava certo ou não e ficava naquela expectativa de ver a professora resolver. Daí um dia eu virei para ela e falei: 'Você já ouviu falar de prova real' Ela: 'O que é isso?' Aí eu ensinei a ela tirar prova real da conta, então, para ela aquilo foi tudo, sabe? Ela sabia ver se ela estava certa na continha, a hora que ela terminava, ela conferia. Então eu estava muito feliz, muito contente porque eu achava que estava dando muito certo. (DALILA, N165).

Em muitos momentos Dalila se sentiu responsável pela aprendizagem daqueles alunos e tomou a iniciativa de, a partir do contato com eles e tendo observado suas dificuldades, propor atividades que atendessem a suas necessidades. Ela não estava apenas interessada em colaborar com os alunos, mas também sentir-se “a professora” daqueles alunos mesmo que no período de estágio.

Esse sentimento já fora provado por Dalila em outras fases de sua vida, particularmente, em sua adolescência. Nesse período a opção como professora já se anunciava pela sua capacidade de ser reconhecida como alguém competente que tinha o domínio do conteúdo, bem como no prazer que isso lhe proporcionava.

Ser professora me escolheu. Desde criança. Porque eu sempre gostei de estudar, eu sentia prazer em estudar. Eu sempre gostei de aprender. E desde que eu era criança que em época de provas os coleguinhas ligavam em casa e fazia um grupo de estudo. Aí eu ensinava a matéria da prova para todos eles. Sempre foi assim. Até que, quando eles ficavam de recuperação e eu não ficava, eles iam na minha casa em grupo e falavam: “Dá a matéria da recuperação para gente, ensina a gente.” E eles não iam na recuperação da escola iam na minha casa, porque eles falavam que o professor de recuperação era ruim. “Ele não ensina a gente, ele não ajuda a gente.”

E lá em casa todo mundo era da mesma idade, todo mundo com a mesma linguagem com afinidades. Eles diziam: “Eu não estou entendendo isso.” “Por quê? Vamos tentar junto.” Daí, funcionava para eles e para mim também funcionava. E daí que isso foi acontecendo, foi acontecendo, foi acontecendo e de repente o grupinho foi ficando grande. E um dia, aconteceu do professor faltar e de ter prova no outro dia e a turma pedir: “Dá a matéria da prova para gente hoje.” O professor que ia substituir era de outra matéria e ele disse: “Eu cedo a aula para vocês estudarem.” Isso eu tinha 14 anos. (DALILA, N139).

4.3 Caso MARIA

Era muito para mim!

Voltar à minha formação, a tudo que escrevi e fiz durante esse semestre, voltar às angústias, medos, dúvidas, incertezas, enfim, voltar a tudo isso me fez, nesse momento, perceber o quão importante é cada fase, cada realização, cada acontecimento em nossa vida.

Confesso que, quando os professores, no primeiro dia de aula, vieram com essa história de que deveríamos escrever sobre a nossa formação, fiquei receosa, pois acreditava que nada adiantaria, pois, para que escrever? Para que exteriorizar o que penso, o que sinto?

Não sei. E olha que engraçado, essas palavras que acabei de dizer foram as que mais disse durante todo esse tempo: não sei! E agora, será que sei de alguma coisa? Mais uma vez, percebo que não há respostas para tudo, e que, sendo assim, nunca saberei de tudo.

Medo do novo, do diferente, das coisas que estavam por vir. Portfólio, projeto de ensino, integração de três disciplinas tão distintas. Isso tudo fez com que me deparasse com uma nova realidade, e não sabia se estava preparada para isso.

Aos poucos, esse medo foi se tornando dúvidas, angústias. Sentia-me perdida em relação a mim mesma, pois toda essa confusão em minha cabeça fez com que eu perguntasse se realmente estaria no curso certo, se era isso mesmo que queria fazer a minha vida toda. Lembro dos professores me dizendo como deveria me constituir uma boa educadora, de como tornar a educação melhor, e isso entrava na minha mente de uma forma terrível, me fazendo ficar com medo de toda essa responsabilidade.

Em muitos momentos pensei em largar tudo, pois tinha a convicção de que não queria mais ficar aqui, de que não era essa a profissão certa para mim. Chorei, esperneeï, briguei, me irritei, mas nada que eu fizesse me dava forças reais para jogar tudo para o alto.

E toda essa angústia se seguiu por muito tempo, parecia que quanto mais me aproximava do projeto de ensino, mais perdida eu me sentia. Durante as aulas onde decidíamos tema, objetivos, realização, me via em um lugar estranho, cercada por coisas e pessoas estranhas. As horas na cantina da faculdade que antes eram momentos de descontração deram lugar a um “muro de lamentações”, onde eu tentava me apoiar nas amigas para seguir em frente.

E o estágio? Talvez fosse o que mais me deu medo. Encarar as crianças, ficar com elas, desenvolver um projeto! Era muito para mim! Não queria, não sabia! E assim foi, durante março, abril, maio... Tanto tempo, que me fez outra pessoa. Vinha para as aulas apenas para cumprir com

as minhas obrigações, mas, no fundo, não era essa a minha vontade. E logo esse semestre iria terminar e eu iria, enfim, “me livrar” de todos esses aborrecimentos.

Ainda há muita confusão, muitas dúvidas, mas a vontade de largar tudo deu lugar à vontade de terminar o que comecei, porque sei, agora, que não estou aqui à toa.

Aprendi a gostar do estágio, no final, mas gostei. Aprendi a entender minha formação, aprendi a me expressar em palavras, aprendi que escrever é a melhor maneira de exteriorizar-se e aprendi que obstáculos existem, e que devemos superá-los, por mais difícil que seja.

Será que há conclusões? Acho que não, ou melhor, tenho certeza que não. Não há como concluir a trajetória de uma formação, pois estamos em constante mudança, em constante transformação, e sendo assim, não há ponto final, apenas reticências. **Maria – estudante do curso de Pedagogia – 2007.**

As narrativas escritas por Maria revelaram seu processo de transformação durante parte de sua trajetória acadêmica. A estudante mostra que, durante o estágio, atuar como professora era algo desconfortável que lhe despertava a vontade de abandonar o curso. Algo complicado para quem tinha o sonho de alfabetizar. As angústias da inserção no estágio, que lhe demandavam ser uma boa professora e contribuir com melhoria da educação, acenavam com uma responsabilidade que Maria temia. Isso por considerar-se incapaz, despreparada para assumir e atender ao que a ideia de tornar-se professora significava para ela. Observa, ao terminar a experiência didática, que num processo de formação há transformações contínuas.

A trajetória da estudante durante o Projeto Integrado

Maria tinha 21 anos quando foi estudante do 3º ano do curso de Pedagogia. Participou da conversa sobre suas narrativas de uma forma muito descontraída, mais aliviada por estar no fim do semestre e finalizando o estágio. Não teve receio de falar sobre seus sentimentos. Era com franqueza e espontaneidade que tratava da influência que o estágio teve sobre seu sonho de, até o 2º ano, ser professora alfabetizadora e trabalhar com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

No contato com o estágio, Maria confessou que viveu momentos de muita confusão, já que não sabia se havia feito a escolha certa. Não apenas nas narrativas escritas, mas também em nossa conversa ficou muito evidente o fato de que o campo de estágio assustou Maria que, até então, nunca tivera o compromisso de conduzir aulas, mas apenas de participar como observadora. Sendo sua primeira atuação como professora no estágio, Maria enfatizou haver certa dicotomia entre o que ouvia na universidade e o que percebia na sala de aula.

No estágio é uma coisa completamente diferente, parece que é um mundo diferente. Você está lá na frente para falar, só que não dá para fazer o que a gente ouve aqui (na Universidade). Eu acho muito diferente o que a gente vê, aqui, com a realidade da sala de aula. (MARIA, N61).

Foi o desenvolvimento de um projeto de ensino que sinalizou para Maria algumas contradições entre o que ouvia na Universidade e a condução efetiva de aulas. Ou seja, foi, ao ocupar o lugar de professor, que Maria começa a questionar sua posição em relação ao magistério: “... Acho que não é isso que eu quero. Comecei a falar não. Não estou gostando... Comecei a me sentir confusa em relação ao curso.” (MARIA, N63).

A expectativa imaginada por Maria em torno da ideia de ser professora começou a desmoronar, tão logo se viu responsável pela condução de algumas aulas.

[...] eu achava, eu tinha na minha cabeça que ser professor era diferente, que era mais fácil. Que não era tão difícil preparar aula, dar aulas, encarar as crianças. Eu achava que era tudo lindo, maravilhoso! Que era só chegar lá e fazer. Aí que eu vi que não. Você tem que preparar, você tem que saber lidar com as reações das crianças. Porque não adianta você chegar lá com suas folhinhas, porque vai ter perguntas, eles vão bagunçar, eles vão fazer tudo diferente. Então eu achava... Agora que eu vi que não é assim, vi como é a realidade mesmo... Nossa! É completamente diferente do que eu imaginava. Porque eu acho que tinha uma imagem meio idealizada da sala de aula. Todo mundo quietinho, todo mundo “legal”, você dá uma folhinha e eles fazem tudo; sai tudo lindo. A hora que você chega, um amassa a folha, outro faz aviãozinho, um fica olhando para o teto. Você fala: “Nossa! Quanta coisa diferente!” (MARIA, N87).

Mesmo antes de ocupar o lugar de professora, Maria já concebia a profissão docente como uma atividade que requeria preparação e também interação com os alunos. No

entanto, em sua visão, essa atividade estaria sob seu controle absoluto, permitindo um “caminho suave”. A sala de aula, em contrapartida, trouxe-lhe a possibilidade de construir outros saberes sobre o magistério; saberes que remetem ao fato de que os alunos não são objetos passivos e que a dinâmica de sala de aula, muito ao contrário do que achava anteriormente, não pode ser estabelecida *a priori*. Se os alunos são vistos como objetos passivos, pode-se esperar que a disciplina na sala de aula seja produto tão somente da atuação da professora. Essa expectativa aparece quando a estudante traz sua memória afetiva em relação ao período em que foi aluna da escola básica.

Eu me lembro que a 1ª até a 3ª série me marcou; tinha a professora de Português, Matemática e Estudos Sociais. Eu me lembro que essas três professoras eram muito bravas. A gente não podia levantar a mão para pedir para ir ao banheiro. Eu me lembro que a gente chegava, sentava, colocava o caderno em cima da mesa, acabou. Eu me lembro que eu sempre fui de falar bastante, virava do lado para conversar, sempre ia para fora, porque estava conversando. Eu não fico quieta na cadeira, quero sair para ir ao banheiro e elas nunca deixaram. Às vezes, eu ficava apertada e não podia ir ao banheiro ou beber água. Aquela coisa rígida mesmo e eu falei: “Eu não queria ser igual a elas, porque fica limitando, prendendo a criança e isso marca.” E eu não queria ser aquela professora que a criança lembra que não deixava ir ao banheiro, não deixava fazer nada. Eu queria ser diferente disso. Ser uma professora mais “legal”.

[...] eu tenho a lembrança da professora da 5ª série. Ela chegava, conversava com a gente, fazia brincadeira, ela deixava a gente ir ao banheiro, deixava beber água. Ela tinha hora na sala que a gente podia conversar. Ela era mais livre, mais alegre mesmo. Eu queria ser assim, dar mais liberdade para criança não ser aquela coisa... Chegou, sentou, aquela coisa, um atrás do outro, pronto! (MARIA, N73-74).

É interessante notar que Maria, ao se referir à professora que considerava legal, parece acreditar que a postura “mais livre e mais alegre” da docente criava condições para que os alunos respondessem e atendessem mais efetivamente às demandas dela e à constituição de um clima agradável em sala de aula, muito em acordo com o que Maria imaginava.

Porém, pôde constatar que as demandas dos alunos e do professor nem sempre se harmonizam e que, portanto, é necessário um processo de negociação que aparentemente Maria não se havia dado conta até então.

Nas problematizações levantadas por Maria, a responsabilidade do professor aparece como um elemento assustador. Certamente ela já tinha refletido sobre a profissão docente em termos de uma profissão que carrega responsabilidade. Isso, no entanto, não parecia assustá-la, provavelmente porque se apoiava na crença de uma racionalidade técnica que, se bem implementada, não a sujeitaria a cometer erros. Mas, com a realidade de sala de aula, parece ter se dado conta do fato de que existe uma imprevisibilidade intrínseca à profissão com a qual ela acha que não consegue compor.

Acho muita responsabilidade ser professor. Eu acho uma profissão linda. Você tem... Não sei se é bem um poder... Mas alfabetizar uma criança, mostrar o mundo para ela. Eu acho isso lindo! Só que eu não sei se eu estou preparada para fazer isso. Não sei se eu tenho capacidade para fazer isso. Muitas vezes, eu me pergunto: “Será que eu posso fazer isso? Será que eu sou tudo isso?” É muito poder em minhas mãos. Eu tenho medo disso. (MARIA, N68).

É como qualquer outra profissão. Tem assim, responsabilidade, mas eu acho que nessa profissão, como você está com várias crianças, por você ter que ensiná-las a ler, a escrever, a fazer contas, a tudo... Eu acho que é uma responsabilidade muito grande. O futuro delas, daquelas crianças, está em minhas mãos. Então, é muita responsabilidade. (MARIA, N79).

É o não saber... Tentar me encontrar como professora, tentar me constituir como professora, eu acho isso muito complicado. Talvez pelo fato de eu não saber se é isso que eu quero. Não saber como fazer isso. Sabe. Às vezes eu paro e penso. Poderia ter alguma coisa pra dizer ser professora é assim, assim, assim. Tentar ser assim... Mesmo quando o professor “J.” falava para não ser assim. Eu chegava ao estágio e via que não dava para ser do jeito que ele falava. Entendeu? (MARIA, N99).

Ao que nos parece, não é apenas a imprevisibilidade própria da profissão que concorre para que Maria sinta-se assustada para “encarar” as crianças. Soma-se a isso o fato de que Maria não se sente segura para exercer uma profissão na qual ainda era estudante, isto é, ainda não estava completamente formada. Crê, desse modo, que só estaria plenamente preparada quando terminasse a graduação e, conseqüentemente, obteria legitimidade para assumir o lugar de professor.

Deu uma confusão na minha cabeça; por aqui você estava acostumada ficar sentada. Eu sou aluna e de repente chegar... Eu que agora tenho que... Eu vou ensinar. Então me trouxe muito medo, eu tinha medo de ensinar errado às crianças, passar algum conceito errado ou não saber lidar com elas, lá na frente. Porque, muitas vezes, eu estava lá na frente, mas eu imaginava: “Gente eu não

sou professora, eu sou aluna da Faculdade ainda.” A hora que eles levantavam a mão para fazer pergunta, eu ficava branca: “O que eles vão perguntar? O que eu fiz de errado agora?” Então me dava muito esse medo. Por ser aluna, aqui, chegar lá e ter que ser a professora... Eu me sentia, às vezes, no lugar deles... Eu preferia estar sentada lá a estar ali em pé. (MARIA, N71).

As crianças me assustam. Eu me vejo desenvolvendo o projeto, eu ficava lá na frente, eu ficava tremendo, eu suava frio, porque eu via 30 crianças olhando para mim... É muita responsabilidade! É responsabilidade demais, e eu falava assim: “Eu não estou preparada para isso. Não sei se eu tenho responsabilidade tamanha para encarar, para ensinar aquele monte de criança.” Isso me assustava... Ainda me assusta hoje. (MARIA, N64).

Eu me lembro da primeira vez, eu estava lá na frente; tinha 30 crianças olhando para mim. Eu falei: “o que eu estou fazendo aqui?”. Minha vontade era sair correndo. A hora que eu vi todo mundo perguntando, prestando atenção no que eu estava falando, levantar a mão perguntando “O que é isso? O que é aquilo que nós vamos fazer?” Falei: “não! É muita criança. É muita coisa para eu fazer. Eu não quero”. (MARIA, N94).

Nessa experiência provocada pelo projeto integrado, Maria entendeu que o mais assustador não foi o fato de ir para o estágio apenas, mas desenvolver um projeto de ensino. Comenta que, enquanto cursava as disciplinas de âmbito mais teórico, não havia dúvida sobre ser professora. A dúvida foi ganhando forma e grau de importância a partir do contato participativo no estágio. Isto é enfatizado pela estagiária em vários momentos.

A prática me assustou. A prática me assustou bastante. Foi por causa de ir para o estágio. Ir para o estágio toda semana e desenvolver projeto, ir para sala de aula. Foi aí que eu me dei conta de que não era isso que eu queria. Foi a partir daí. Quando o curso vinha caminhando de forma mais teórica, estava tudo bem, a hora que chegou a parte prática que eu assustei, falei: “Ops! E agora?” (MARIA, N86).

Maria dialogou com o que construiu durante sua trajetória na vivência com o estágio e o sonho que possuía antes dele. Para aliviar as angústias, a estagiária se afasta do caminho que leva à docência. Não precisa ser professora, se não quiser. E caso tenha que ser, será em caráter provisório, até que encontre alternativas.

O meu sonho era dar aula, era ser professora. Eu queria ser professora de 1ª série de qualquer jeito. Queria dar aula, eu ia me formar, ia dar aula. Só que aí chegou o semestre passado, eu falei: “Não, não vou dar aula, não vou ser professora. Se eu tiver que ser professora, eu não vou ser. Não quero ser professora de 1ª série; [...] Às vezes falo: Não, não vou me formar. Se eu me formar, depois vou fazer outra faculdade. Se tiver que trabalhar, vai ser só para me manter na faculdade. Depois eu quero fazer outra coisa. Eu penso várias coisas hoje. (MARIA, N88).

Sem dúvida podemos dizer que a estudante, pelo menos naquele final de semestre, fez uma ruptura com a possibilidade de se tornar professora. Chama a atenção o fato de que, desde os primeiros momentos em que teve que assumir a condução de aulas, não se percebeu capaz de ocupar esse lugar pelas razões que pudemos destacar até aqui. Mesmo o acolhimento pelos alunos após as férias, indicando um relativo sucesso na condução de seu projeto de ensino, não parece ter representado para ela a possibilidade de rever sua trajetória e experimentar se colocar no lugar de professora. O acolhimento deixou-a comovida, mas, aparentemente, não a ponto de provocá-la a rever seu rompimento com a docência.

[...] teve as férias... No primeiro dia que eu voltei veio todo mundo (as crianças) me abraçar: “Ai que saudade!!!” (Elas disseram) E disseram: “Por que você demorou tanto para voltar?” Nossa!! Às vezes eu me mantenho tão distante deles e eles ficaram com saudades. Isso mexeu comigo. De um jeito ou de outro, eles gostam de mim. Isso foi comovente! (MARIA, N81).

4.4 As relações das estudantes com a docência

Com base nessa análise preliminar procuramos conhecer as problematizações que estabelecem as estudantes com relação ao ofício do magistério. Muitas destas problematizações se assemelham, mas fica evidente que cada estudante, a seu modo, reflete e traz preocupações particulares, que indicam formas diferentes de se relacionar com o exercício dessa profissão. De modo geral, foi possível perceber, ainda, que essas problematizações têm origem tanto em suas vivências como alunas da escolaridade básica, seja com relação às demandas que queriam ver atendidas, seja na maneira pela qual percebiam a forma de condução do ensino de seus professores, bem como nas suas aprendizagens tanto no curso de Pedagogia, como na participação junto ao projeto integrado que compreendeu a elaboração e desenvolvimento de um projeto de ensino nas escolas campo de estágio.

Procuramos a seguir, para cada uma das estudantes, sistematizar num quadro as problematizações traçadas em relação à docência, que consideramos mais relevantes.

ELIS	DALILA	MARIA
Ser criativa	Ser solidária com os alunos	Planejar aulas e interagir com os alunos
Estar sempre disposta e feliz	Educar para transformar a realidade	Dar conta das demandas de todos os alunos
Conduzir e sustentar a dinâmica de sala de aula com estratégias diversificadas e simultâneas	Educar para a inclusão social e política	Ter controle da sala de aula
Transmitir o conhecimento de forma atrativa e interessante	Educar para possibilitar ascensão social	Manter a sala em atividade
Assegurar que os alunos não sofram	Educar para emancipar	Entender que as teorias não dão conta da prática pedagógica
Seduzir os alunos para o conhecimento	Formar cidadãos críticos e conscientes	Aceitar a imprevisibilidade da sala de aula
Aceitar os desafios propostos pelos alunos	Sustentar um processo educativo que seja útil	Ter responsabilidade sobre o futuro dos alunos
Valorizar a irreverência das crianças e por ela sentir-se provocada	Estar atento e disponível às indagações, curiosidades e inibições dos alunos	Mostrar o mundo para os alunos
Organizar o ensino de forma consistente	Respeitar a visão de mundo dos alunos	Dominar o conhecimento
Investir e se esforçar na profissão	Transformar a perspectiva de mundo dos alunos	Exercer um poder
Aceitar a profissão como um processo contínuo	Construir vínculo afetivo com os alunos	Viver em perigo, arriscar-se e expor-se
Fazer renúncias e abrir mão de sonhos	Aprender com as experiências do cotidiano	Ensinar requer negociação entre professor e alunos
Manter a capacidade de se surpreender com os alunos	Acreditar no potencial transformador da profissão de magistério	
Deixar boas marcas	Ser amiga dos alunos, conversar e aprender com eles	
Transformar/cuidar da vida do aluno		
Responsabilizar-se pela vida de cada aluno	Ser reconhecida como professora que sabe ensinar	
Acreditar no aluno	Ser competente e manter a busca pela competência	

Em nossa análise preliminar foi possível perceber que as problematizações trazidas pelas estudantes em torno da docência têm origens comuns, incluindo, aí, a participação das estudantes no projeto integrado, com suas características peculiares. Como vimos, também existem vários indícios nas reflexões das estudantes que apontam para o fato de que a participação no Projeto Integrado – sobretudo no que se refere à elaboração e desenvolvimento de um projeto de ensino e elaboração de narrativas – trouxe a elas novos elementos para que pudessem compor um ideário pedagógico.

Deixando um pouco de lado as diferenças entre os elementos apontados no quadro, é possível afirmar que todas as estudantes compreendem que o exercício da profissão docente requer que o professor seja competente. Porém, parece-nos que a maneira pela qual essa competência é caracterizada por cada uma delas traduz-se de formas diferentes. Em outras palavras, cada estudante parece privilegiar eixos distintos na maneira pela qual se orienta na profissão.

No caso de Elis esse eixo apoia-se num aspecto ético na medida em que ela traz uma preocupação acentuada quando se refere ao papel do professor em “deixar boas marcas”.

[...] quanto ao professor, a única coisa que tem é o conhecimento e o que ele estabelece. Isso faz cada coisa nas vidas das pessoas, sabe! **Isso pode ser usado tanto para o bem**, assim, para fazer as pessoas acreditarem nelas mesmas. [...]

[...] **A gente se sente muito bem, quando o professor acredita na gente**. Você vê que conseguiu fazer direito. Acho que é isso que eu quero passar para os meus alunos (ELIS, N31, grifo nosso).

Dalila, por sua vez, enfatiza fortemente uma perspectiva militante para a prática do magistério. Para ela, o professor competente é aquele que consegue criar condições para que o aluno possa inserir-se na sociedade de forma crítica, consciente e responsável. Esse parece se configurar como o grande desafio da profissão docente. O conhecimento escolar, inclusive, aparece nas suas reflexões a serviço dessa meta.

[...] E ele [aluno] desmistifica essa ideia e ele passa a aprender Matemática efetivamente e ele passa a dominar aquilo que ele está lidando, passa ter até prazer ao perceber que ele **resolve o problema** dele com mais facilidade a partir daquele conhecimento. [...]

[...] Eu acho muito importante a gente poder levar os alunos a perceber que todos os conhecimentos, não só a Matemática, mas todos são uma **forma de lidar com o mundo à nossa volta de forma competente** (DALILA, N145, grifo nosso).

Finalmente, é possível considerar que Maria compreende que a prática docente é atravessada por uma competência marcada pelo exercício de um poder. Nesse sentido, sua percepção do exercício profissional remete-se à origem do termo “pedagogo”, isto é, “aquele que conduz as crianças”, como indica sua raiz etimológica: *paidós* (criança) e *agogé* (condução). É esse o poder que ela parece julgar de tamanha responsabilidade que a assusta e para cujo exercício ela não se acha competente.

[...] mas eu acho que nessa profissão, como você está com várias crianças, por você ter que ensiná-las a ler, a escrever, a fazer contas, a tudo... Eu acho que é uma responsabilidade muito grande. **O futuro delas, daquelas crianças, está em minhas mãos.** Então, é muita responsabilidade.[...] (MARIA, N79, grifo nosso).

[...] Não sei se eu tenho capacidade pra fazer isso. Muitas vezes eu me pergunto: será que eu posso fazer isso? Será que eu sou tudo isso? **É muito poder nas minhas mãos. Eu tenho medo disso.** [...] (MARIA, N68, grifo nosso).

Em síntese, esses três eixos, que pudemos identificar, apoiados nos aspectos ético, político e social e pedagógico constituem-se, inclusive, na resposta à questão colocada pelo professor de prática de ensino, assim formulada já no início do Projeto: “como vocês imaginam constituindo-se professores?”

Ao mesmo tempo, há condições de se supor que a maneira pela qual cada estudante mobiliza esses eixos, não necessariamente, é a mesma. Ou seja, ainda não temos como avaliar a relação das estudantes com esses eixos, ou, em outras palavras, de que modo elas investiram em sua relação com eles. É essa questão que nos propusemos a enfrentar no próximo capítulo.

Capítulo V – Análise dos Dados: segundo olhar

Aprender a ler é aprender a escrever. Aprender lendo e aprender escrevendo. Porque através da leitura, a escritura libera um espaço para além do escrito, um espaço para escrever. Ler é levar o texto ao seu extremo, ao seu limite, ao espaço em branco onde se abre a possibilidade de escrever.

(LARROSA, p. 146, 2006)

Como mencionado, nosso propósito neste capítulo é explicitar o investimento das estudantes em sua relação com os eixos que privilegiam para a docência. O investimento ao qual nos referimos aqui diz respeito a aspectos de natureza subjetiva que, a nosso ver, requerem elucidação no sentido de caracterizar as relações que configuram um processo educativo. Ao fazer isso, temos como intenção trazer para análise elementos que transcendem o campo cognitivo, embora, habitualmente pouco explorados, tenham, muitas vezes, influência decisiva nas escolhas dos sujeitos que participam daquele processo. Mais especificamente, nossa prática investigativa tem se apoiado na perspectiva de que o inconsciente permeia as relações de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, é na dimensão subjetiva dos sujeitos envolvidos que buscamos o entendimento dos investimentos conscientes e inconscientes que são mobilizados simultaneamente para a produção simbólica envolvida nos processos educacionais.

Muitos autores trouxeram suas contribuições para o entrelaçamento entre psicanálise e educação. Diversas pesquisas na área de educação (por ex. VILLANI & CABRAL, 1997, VILLANI & BAROLLI, 2000, ARRUDA & VILLANI, 2001, VILLANI, 1999, ARRUDA, 2001, VALADARES, 2002) têm procurado explorar referenciais psicanalíticos na perspectiva de articular os campos da cognição e da subjetividade e, desse modo, avançar na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem. Os diversos trabalhos produzidos desde a década de 90 têm apontado a Psicanálise como um referencial promissor para a pesquisa educacional, particularmente, na área de formação de professores.

Neste trabalho, em particular, nossa análise foi sustentada em alguns elementos da Psicanálise lacaniana, em especial nos discursos do inconsciente. Esses discursos nos ajudaram a caracterizar o que pudemos inferir sobre as maneiras pelas quais as estudantes posicionavam-se em relação a suas problematizações, e que, a nosso ver, refletem seus investimentos para a construção das competências por elas privilegiadas.

5.1 Lacan e os discursos

Todo o ensino de Lacan fundamenta-se na concepção de que os falantes, para além de utilizarem a linguagem como instrumento, são por ela usados na medida em que a linguagem opera de maneira independente, fora do controle do sujeito (FINK, 1998).

A linguagem “vive” e “respira”, independentemente de qualquer sujeito humano. Os falantes, para além de simplesmente usarem a linguagem como instrumento, também são usados por ela; eles são joguetes da linguagem e são ludibriados por ela. A linguagem tem vida própria. A linguagem como Outro traz consigo leis, exceções, expressões, léxicos (vocabulários e jargões padrões, dialetos, tecnofala especializada e dialetos subculturais) (Fink, 1998, p. 32).

Lacan elaborou a ideia de discursos como forma de as pessoas se relacionarem, de estabelecerem laços. Com essa proposição, retomou o que Freud considerou como tarefas impossíveis: governar, educar, psicanalisar, fazer desejar, e um dos fatores da causa de maior sofrimento do homem: o relacionamento entre as pessoas. Esse mal-estar deriva do

mal-estar dos laços sociais. Para Quinet (2006, p. 29), é a incapacidade de vincular-se, estabelecer laços que torna impossível educar, governar, psicanalisar e fazer desejar.

Na estrutura discursiva, como proposta por Lacan, não há necessidade da fala para que o discurso atue. “O que prefiro, disse, e até proclamei um dia, é um discurso sem palavras. É que sem palavras, na verdade, ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas, literalmente, não poderiam se manter sem linguagem”(LACAN, 1992, p. 11).

Na perspectiva lacaniana, os discursos foram propostos pressupondo um *agente* – que fala a partir de sua *verdade* – e um *outro* – a quem o discurso se destina –, que, na estrutura discursiva, irá, eventualmente, *produzir algo* de acordo com aquilo que o agente lhe demandar. Assim, para referir-se ao discurso como uma estrutura discursiva, Lacan propõe que os elementos – *agente*, *verdade*, *outro* e *produção de algo* – sejam marcados como lugares. Esquemáticamente isto foi assim representado por Lacan:

$\frac{\text{agente}}{\text{verdade}}$	$\frac{\text{outro}}{\text{produto}}$
--	---------------------------------------

Os elementos que podem ocupar esses lugares são os que Lacan batizou de significantes e que configuram a realidade psíquica. Assim, os discursos do inconsciente são caracterizados por diferentes configurações que se estabelecem quando os significantes se revezam naqueles quatro lugares em giros de $\frac{1}{4}$ de volta no sentido horário, produzindo, em termos subjetivos, diferentes efeitos.

Lacan estabeleceu quatro significantes para ocupar esses lugares: S_1 é o significante mestre; S_2 o significante que detém o saber; $\$$ é o sujeito barrado “definido classicamente em Lacan como o irrepresentável” (QUINET, 2006, p.31); e a (*objeto a*) o significante que se refere ao objeto causa de desejo. Esses significantes, ao ocuparem, um de cada vez, o lugar de agente, configuram os diferentes discursos: do mestre, da universidade, da histórica e do analista, respectivamente.

Para apresentar cada um dos discursos, retomamos aqui o trabalho de Villani & Barolli (2006, p. 158 - 159).

Discurso do Mestre

$$\begin{array}{c} S_1 \rightarrow S_2 \\ \hline \$ \quad a \\ | \end{array}$$

Nesse caso, o significante que ocupa o lugar de agente fala da posição de quem tudo sabe; é o discurso de quem não presta conta a ninguém e determina que o outro trabalhe para ele, para produzir aquilo que ele quer. No discurso do Mestre, o agente coloca-se no lugar da Lei, ou seja, numa posição de plenitude. Entretanto, a posição de plenitude do agente recalca uma verdade universal: sua divisão, suas dúvidas e suas insatisfações. Quando esse discurso faz laço, isto é, quando um outro sujeito se submete a esse discurso, opera-se, de fato, um deslocamento da satisfação desse outro em consequência da produção de um novo saber. Esse deslocamento pode envolver tanto um ganho, como, no caso da adesão ao discurso de um guru que conquista seus seguidores, quanto uma perda, como no discurso do chefe que se apodera de parte do trabalho de seu liderado.

Discurso da Universidade

$$\begin{array}{c} S_2 \rightarrow a \\ \hline S_1 \quad \$ \\ | \end{array}$$

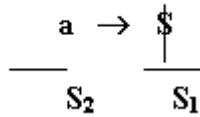
O agente, nesse discurso, também ordena que o outro faça aquilo que ele manda, mas, agora, irá exigir do outro que ele se constitua a partir de sua própria verdade, tomada como “dogma”. No discurso da Universidade, o agente encarna um saber, cuja verdade recalca é “a Lei”, ou seja, algo que é assim, sem justificativa. Isso significa que esse discurso é mera racionalização a serviço de uma Lei ou de um Dogma. O saber situado no lugar de agente e, ao mesmo tempo, guardião dessa Lei, questiona a motivação (satisfação) do outro, produzindo um sujeito dividido, culpado pelo fato de não estar conformado totalmente de acordo com aquele dogma. A diferença entre os discursos do Mestre e da Universidade fica clara tanto do lado do agente quanto no efeito sobre o outro. No discurso do Mestre, o agente tem autoridade própria e o outro é capturado por uma mudança de satisfação. No discurso da universidade, o agente não tem força para submeter, completamente, o outro àquela Lei, mas, ao mesmo tempo, o sujeito tem sua satisfação abalada, sentindo-se dividido entre a sua verdade e a do agente.

Discurso da Histórica

$$\begin{array}{c} \$ \rightarrow S_1 \\ \hline a \quad S_2 \end{array}$$

O significante que ocupa o lugar de agente, nessa estrutura discursiva, questiona o outro, que se considerava pleno em seu saber, desafiando-o a produzir um conhecimento para além daquele que possui. O discurso da Histórica é o discurso da insatisfação. Nele, o agente reconhece sua divisão, pois está repleto de dúvidas e questionamentos e, quando faz laço, provoca o outro a trabalhar seus dogmas incontestados, para que ele produza um novo saber. Nesse caso, sua verdade recalca é a satisfação que o amarra a uma busca contínua. Este discurso é típico da ciência, se ela for interpretada como busca da superação de conhecimentos não totalmente satisfatórios. O discurso da Histórica é o que quer tornar o outro desejante saindo da completeza e do fechamento em si. O efeito é a produção de uma abertura para um novo saber.

Discurso do Analista



O agente interpela o outro para que este encontre sua autonomia. Nesse caso, o lugar do agente está ocupado por aquilo que causa o movimento do outro, isto é, que o move em direção a seu desejo. É desse lugar que o agente se dirige ao outro que, ao sentir-se interpelado em sua divisão, consegue finalmente atingir seus pontos de impasse e tentar superar sua situação. Para poder operar desta forma, o agente deve recalcar seu saber, colocando-se como puro suporte do movimento do outro. Ao mesmo tempo, será esse saber que conduzirá, implicitamente, o agente na sua intervenção sobre o outro.

Como se pôde compreender, os discursos são tomados como forma de estabelecer laço social em que o significante que fala em nome de sua verdade quer submeter o outro significante do discurso, vinculá-lo de algum modo ao que está sendo demandado. Entendemos que os investimentos das estudantes sobre as competências que privilegiam na docência podem ser explicitados pelos diferentes discursos que elas ouviram (fizeram para si mesmas).

5.2 O que ouvem as estudantes: uma primeira aproximação

Já no percurso de nossa análise preliminar chamava-nos a atenção a maneira pela qual as estudantes se posicionavam em relação à profissão docente. Percebíamos que, em alguns aspectos, referiam-se a essa profissão de forma homogênea, o que nos pareceu consequência dos ensinamentos das várias disciplinas estudadas durante os dois primeiros anos do curso de Pedagogia, em que foram privilegiadas questões de natureza essencialmente teórica sobre a educação e sobre o exercício do magistério. Ao mesmo tempo, tínhamos a percepção de que o processo de desenvolvimento do estágio havia lhes trazido novos elementos que foram agregados àqueles outros, até porque as próprias estudantes foram enfáticas quanto a isso. Elis sentia-se desafiada pela condução do ensino da professora do estágio que, para ela, foi inusitado e surpreendente; Dalila enfatizava sua convicção numa educação em acordo com os princípios de Paulo Freire, e Maria se dava conta de que tinha medo das crianças e que não desejava ser professora.

Ora, realmente a participação naquele estágio provocou, nas estudantes, reações bastante diversificadas.

Nossas discussões no âmbito do grupo de pesquisa do qual fazemos parte nos evocava uma interpretação primeira sustentada pelos discursos lacanianos. Ou seja, mesmo antes de finalizar nossa análise preliminar nos foi possível, com base em nossos conhecimentos teóricos sobre a psicanálise lacaniana, “enquadrar” a maneira pela qual as estudantes se imaginavam na sua constituição como professoras.

5.2.1 Elis e o discurso da histérica

No caso de Elis, nossos conhecimentos apontavam para o fato de que o contato com o estágio levou-a a produzir, isto é, a ouvir um discurso que poderia ser tomado em analogia ao da histérica, sobretudo pela sua reação ao conhecer aquela dinâmica de sala de aula.

Quando eu comecei aplicar o projeto foi muito difícil, porque era difícil planejar a atividade para dar conta daquela dinâmica da sala [...] Cada um num ritmo. Parece improvável, mas até hoje eu não sei como que funciona. Aquela sala é muito bacana e eu não conseguia fazer tudo isso no projeto. [...] (ELIS, N117).

Para nós, a surpresa da estudante foi, de certa forma, uma percepção de que seu conhecimento era limitado para reproduzir aquela dinâmica. Essa percepção levou-a a sentir-se insatisfeita com o que já sabia e, ao mesmo tempo, estimulada e desafiada a produzir novos conhecimentos. Vários dos aspectos que ela enfatiza nas narrativas e na conversa conosco mantida apontam para a percepção dessa sua limitação e da busca em ultrapassá-la. Indícios desse seu movimento aparecem quando ela se refere à docência como uma profissão que requer criatividade, aceitação dos desafios propostos pelos alunos, como também valorização da irreverência das crianças ao sentir-se provocada por essa ação infantil. De acordo com a estudante, investimento e esforço na profissão, além de sua aceitação como um processo contínuo também são exigências dessa função.

O que reforça nossa interpretação de que Elis ouve o discurso da histérica é que mesmo percebendo sua limitação, vai em busca de superá-la e, para isso, vai em busca de um “mestre” ou de “mestres” que possam dominar o saber que lhe falta.

Então, eu sou mais uma Elis que acredita que sempre vou precisar de outras pessoas pra me ajudar. Eu nunca vou conseguir fazer sozinha, eu nunca vou ser uma professora sozinha, eu acho que nunca vou conseguir fechar a minha porta de sala de aula e falar pronto agora vocês são meus e esquecer o mundo lá fora. Eu nunca vou conseguir. (ELIS, N30).

O efeito do discurso da histórica é justamente a produção de um saber, já que essa ação desafia a autoridade, a teoria estabelecida, propondo insistentemente a dúvida sobre o saber do Outro.

[...] eu tive muito desânimo, eu entrei em crise há pouco tempo, eu falei eu não vou conseguir, eu não consigo, porque quando eu dou a minha aula de Inglês dá tudo super certo. Tudo que eu planejo eu tenho vínculo com eles e aqui eu não tenho vínculo. Se eu tivesse parado na crise e desistido, ou trancado o semestre ou nunca mais aparecer no estágio, ou ter resolvido não fazer o projeto, ou fazer só algumas atividades, fazer de conta que eu fiz o projeto... Tudo passa na cabeça da gente, eu não vou mentir, realmente passou tudo isso pela minha cabeça, mas eu acho que se eu tivesse desistido, eu acho que eu teria me provado que não era uma boa professora, ou que pelo menos agora eu ainda não estava preparada. Mas eu acho que, por eu não ter desistido, sabe, por eu ter me mantido firme, por não... Vou arrumar outro jeito, eu vou ler outras coisas, eu vou conversar com outras pessoas. E, de repente, era uma coisa simples assim... eu ter a criatividade de retomar tudo, sabe ter ânimo de novo. Eu acho que isso... não uma boa professora, mas a professora que eu quero ser, com força, com... sabe, que não vai desistir fácil, que vai tentar alcançar os objetivos, que vai planejar coisas novas, que vai tentar fazer a coisa acontecer... eu acho que isso que reforçou mais. (ELIS, N39).

Como ressalta Fink (1998),

[...] no discurso da histórica o objeto a aparece na posição de verdade. Isso significa que a verdade do discurso da histórica, sua força motriz oculta, é o real. A física, quando praticada com o verdadeiro espírito científico, também é ordenada e comandada pelo real, isto é, por aquilo que não funciona, por aquilo que não se encaixa. Ela não busca cuidadosamente reconciliar os paradoxos e as contradições, numa tentativa de provar que a teoria não tem lacunas – que funcionam em todas as instâncias – mas procura levar esses paradoxos e contradições o mais longe possível. (FINK, 1998, p. 165).

Como se observou, a partir do encontro com a professora no estágio, Elis sente-se envolvida com a figura da professora criativa e, provocada pelo domínio que esta tem sobre as estratégias didáticas desenvolvidas em sala de aula, percebe-se faltante em termos de seus conhecimentos didático-pedagógicos. Nesse sentido, passamos a admitir que o discurso ouvido pela estudante, isto é, o que faz a si própria, coloca-a como sujeito barrado que vai lhe cobrar a produção de um novo saber daquela mesma natureza. A nosso ver, essa interpretação dá sentido às problematizações levantadas pela estudante:

como mobilizar os saberes pedagógicos e ser uma professora criativa, cheia de energia, capaz de sustentar diversas atividades numa mesma sala de aula, com crianças em nível de alfabetização? Como ser uma professora criativa? Como seduzir para o conhecimento? O que fazer para manter a sala de aula ativa?

Quinet (2006, p. 19), ao comentar sobre discurso da histérica, exemplifica através de determinados momentos da relação médico-paciente: o médico, questionado pelo paciente, sente-se provocado a produzir algum tipo de saber a partir dos sintomas apresentados pelo paciente. O discurso “é da ordem de um dizer”. Sobre essa afirmação, Quinet (2006, p. 30 -1), traz a seguinte definição:

Um dizer é aquilo que, não sendo propriamente da ordem da fala, funda um fato. Os discursos fundam fatos, que são os laços entre as pessoas. Uma clínica derivada dos discursos é uma clínica do fato, ou melhor, uma clínica do ato. A do ato, segundo Lacan, é ‘um dizer que funda um fato’.

Etimologicamente o nome histeria vem de *histéria*, útero, em grego. (KUPFER, 2004, p. 24). Se pensarmos que útero é um órgão de gestação e, se associarmos este significado ao fato de que a estudante se sente desafiada a produzir um conhecimento para além daquele que ela possui, podemos dizer que Elis busca gestar um novo saber. Em outras palavras, Elis parece dizer a si mesma: não desista fácil, tente alcançar os objetivos, planeje coisas novas, faça a coisa acontecer, jogue-se, arrisque-se. Assim, ao sentir-se “sem fôlego, cansada, ou sem criatividade, incapaz de planejar alguma coisa para os alunos”, o tipo de professora que não quer ser, sente-se ao mesmo tempo mobilizada a produzir novos saberes para suprir, pelo menos parcialmente, sua insatisfação, ou seja, para encobrir a falta percebida.

5.2.2 Dalila e o discurso do mestre

Para Dalila, o contexto da sala de aula no estágio se tornou o foco do curso de Pedagogia. Isso porque, na opinião da estudante, estar no 3º ano vivenciando as situações que o Projeto Integrado proporciona é um divisor de águas, uma vez que percebeu que seus colegas, assim como ela, começaram a falar incisivamente sobre as questões da prática de sala de aula, mais especificamente do que acontece dentro de uma sala de aula

dos anos iniciais do ensino fundamental, nas diferentes relações entre professores-alunos-escola-pais.

No caso de **Dalila**, encontramos a estudante que milita em defesa do direito do adulto que não teve oportunidade de frequentar a escola durante a infância e aprender o que é básico e fundamental para a vida, além do convívio entre as pessoas.

A partir dessa constatação, a estudante revelou que seus pensamentos sobre ser professora tiveram influência direta das leituras que fez das obras de Paulo Freire. A expectativa de ser competente parece mobilizar a estudante em seu estágio. Em sua reflexão sobre como ser essa professora, Dalila apoia-se nos pensamentos desse notável educador para buscar a sustentação que precisava para sentir capaz de realizar o projeto que planejava no exercício do estágio.

Dalila parece ter encontrado, de algum modo, nas palavras de Freire, o combustível para imaginar-se como professora competente que quer ser. Em todos os momentos, no convívio durante o Projeto Integrado e nas produções narrativas, a estudante utilizava-se das ideias sobre educação do referido autor a quem ela tanto admira. A nosso ver, ser a professora que Freire valoriza em suas obras, reproduzir seu percurso, nos pareceu a forma encontrada pela estudante para alcançar sucesso na profissão que escolheu.

Esses aspectos nos levaram a inferir que a maneira pela qual a estudante relacionava-se com a docência, naquele momento, poderia ser interpretada em analogia ao discurso do Mestre. Para nós, parecia bastante evidente que Dalila falava como alguém que sabia sobre o que falava: sobre um conhecimento pleno, isto é, que não tinha falhas. Mais que isso, falava como alguém que possuía uma direção que norteava sua prática docente.

Você alfabetizar uma pessoa, você levar uma pessoa a saber ler, isso é mudar a vida dela. É dar uma qualidade de vida para ela. Um salto de qualidade de vida para ela muito grande, ainda que você não esteja mexendo no econômico, nas condições econômicas de vida dela, você está dando subsídios para ela melhorar a inserção dela no mundo. (DALILA, N130).

A relação por ela estabelecida entre alfabetização e salto de qualidade de vida aparece aqui praticamente como algo infalível, um saber que ela acredita funcionar sempre. Em outras palavras, ela possui um saber que não se questiona, que poderia se dizer, trabalha para ela atingir o que idealiza. Sua fala é bastante permeada por certezas desse tipo. Ser solidária, educar para a inclusão social e política dos sujeitos, sustentar um processo educativo útil para os alunos, estabelecer vínculo afetivo com seus estudantes, ser amiga dos alunos, enfim, todos esses são saberes trabalhados para alcançar, por meio da educação escolar, a finalidade de transformar a realidade. São conhecimentos autônomos, capazes, por si só, de assegurar a direção a ser seguida, o manejo da sala de aula e o bom funcionamento das atividades docentes.

É como se ouvisse: “ser militante como Paulo Freire traz a possibilidade de atuar diretamente na mudança de conceitos cristalizados dos adultos, rende o reconhecimento que você quer receber dos colegas, dos alunos, dos professores – como pessoa que sabe ser competente”.

Dalila não quer ser apenas competente, quer, também, ser reconhecida pelas pessoas à sua volta, como sempre foi – alguém que sabe. Em analogia com o discurso do Mestre, poderíamos pensar que a estudante fala, para si mesma, a partir da posição de quem tudo sabe sobre educação de jovens e adultos, recalcando qualquer dúvida sobre o saber já elaborado. Sem dúvida, é um discurso bastante sedutor e ela se confessa mesmo seduzida, ao reconhecer a supremacia daquele conhecimento que lhe traz satisfação e acena com a possibilidade de sair-se bem na escola e, quem sabe, na vida.

Como mencionado, o discurso do Mestre é aquele que coloca o Mestre na posição de Senhor, daquele que se dirige como Mestre ao Saber, mas que não o produz, pois quem ocupa o lugar da produção é o Escravo. Assim, o Senhor depende do Escravo, e apenas dele obtém o seu estatuto e posição de Mestre, ou seja, só existe como tal porque mantém a ilusão de que é autônomo, que tem escravos para lhe servir e que destes pode

prescindir (ALMEIDA, 2002)⁶. De acordo com essa leitura, em que a relação de Dalila com a docência é interpretada com base no discurso do mestre, não poderíamos deixar de considerar que, nessas circunstâncias, a estudante não teria produzido um novo saber de cunho didático-pedagógico como no caso de Elis. Ela estaria reproduzindo, sobretudo, um conhecimento soberano.

Nesse sentido, o Projeto Integrado e a produção de narrativas permitiram a Dalila dizer e tomar consciência do que pensava, fazer referências às suas leituras, em especial, às do educador brasileiro. Nesse exercício, a estudante criou um diálogo entre os seus pensamentos com os do autor, mediado pelas narrativas no conjunto de disciplina.

5.2.3 Maria e o discurso da universidade

Encontramos no caso **Maria** a estudante “desiludida” com a profissão. Angustiado, sente-se frágil e incapaz quando está frente a uma criança, ou melhor, “trinta crianças”, como ressaltou, em suas narrativas, ao vivenciar o lugar de estagiária. Sua reação frente à necessidade de desenvolver um projeto de ensino na escola campo de estágio foi alarmante, não demorando muito para dizer: “era muito para mim”. Toda essa reação de Maria, bastante marcada e por ela enfatizada, nos permitiu interpretar sua relação com a docência em acordo com o discurso da universidade, ou seja, o discurso da exclusão. Este nos pareceu bastante adequado para caracterizar o que Maria ouviu quando entrou em contato com o estágio.

A prática me assustou. A prática me assustou bastante. Foi por causa de ir para o estágio. Ir para o estágio toda semana e desenvolver projeto, ir pra sala de aula. Foi aí que eu me dei conta de que não era isso que eu queria. Foi a partir daí. Quando o curso vinha caminhando de forma mais teórica estava tudo bem, a hora que chegou a parte prática que eu assustei. Falei: ops! E agora? (MARIA, N86).

⁶ ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão.. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3, 2001, São Paulo. **Proceedings** **online...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300011&Ing=en&nrm=abn>. Acesso em: 06 Jun. 2011.

De fato, como a estudante afirma, o estágio foi o divisor de águas em relação à ideia de se constituir professora. Ao contrário de Elis e Dalila, essa estudante não encontrou meios para se projetar professora e, assim, entra em conflito com suas expectativas anteriores de encontrar uma sala de aula repleta de alunos passíveis de serem controlados.

Eu achava que era tudo lindo, maravilhoso! Que era só chegar lá e fazer. Aí que eu vi que não. Você tem que preparar, você tem que saber lidar com as reações das crianças. Porque não adianta você chegar lá com suas folhinhas, porque vai ter perguntas, eles vão bagunçar, eles vão fazer tudo diferente. (MARIA, N87).

Encontrar uma sala de aula muito diferente daquela que idealizou não lhe permitia dar conta daquilo que seus professores lhe demandavam.

É quando eles falam assim: vocês como futuras pedagogas devem ser assim. Vocês como futuras professoras precisam fazer isso. Então parece que eles estão fazendo um manualzinho, né? Fica aquela coisa. Eu tenho que fazer isso. Tem que ser assim. Eu tenho que pensar desse jeito. Às vezes tem muito professor que fala: vocês precisam pensar assim, começar a ler isso, fazer isso. E, às vezes, você fala: será que preciso seguir isso ou posso ser de outro jeito? Às vezes eu tenho medo de não seguir o que eles falam e ser de um jeito errado. Ou fazer o que eles falam e não ser bem do jeito que eles falam. Isso me angustia. A hora que eles falam: vocês como futuras pedagogas... pronto! Eu já fico... o que ele vai falar agora, né? (MARIA, N92).

Em referência ao exercício do magistério, Maria não nos deixava dúvidas quanto a seu sentimento de impotência para ser representante de uma carreira na qual não se percebia capaz de corresponder. O discurso da universidade considera que há um conhecimento erudito ao qual o sujeito deve se submeter; há um saber sobre a postura que o sujeito deve assumir. Conformar-se a esse saber é fazer, ou ouvir, o discurso da universidade, o que incorre num sentimento de divisão bastante forte. E esse sentimento nos parece muito presente nas narrativas de Maria ou na conversa com ela mantida. Ela parece acreditar firmemente na sua incapacidade de ser representante de um dogma, que, no caso, está expresso na maneira com que a literatura e seus professores da universidade idealizam o exercício do magistério.

Em consequência, Maria passou a se sentir tão desconfortável, que começou a culpar-se por não estar à altura de ocupar o papel daquela professora idealizada. Estar

naquela posição representaria para Maria um poder em demasia, por ser algo de que não poderia dar conta e, por isso, se culpa e se angustia.

Em sua visão “tudo que os formadores propõem não funciona na prática”. E repete constantemente que ser professora é demais para ela, algo complicado que demanda aproximação a um “modelo” de professora que, em essência, não é diferente daquele que concebia antes de realizar as atividades de estágio, mas impossível de ser sustentado frente à realidade que encontra. Mas como ser esta professora? A resposta é: não há como saber. Não existe um manual que lhe diga como fazer isto e, assim, só lhe resta a sensação de exclusão. Em outras palavras, só lhe resta submeter-se totalmente àquele discurso.

É o não saber... Tentar me encontrar como professora, tentar me constituir como professora, eu acho isso muito complicado. Talvez pelo fato de eu não saber se é isso que eu quero. Não saber como faz isso. Sabe? Às vezes eu paro e penso: “poderia ter alguma coisa para dizer ser professora é assim, assim, assim. Tentar ser assim... e tentar ser assim. Mesmo quando o professor Guilherme falava para não ser assim. Eu chegava no estágio e via que não dava para ser do jeito que ele falava. Entendeu? (MARIA, N99).

Maria aparece, então, submetida a um discurso que ela mesma produz e que denuncia sua impotência para ser a professora que acredita que queriam que ela fosse. Sente-se, assim, paralisada, assustada com sua incapacidade de produzir saberes que julga imprescindíveis desenvolver. É como se ouvisse: ‘você não dá conta de toda essa responsabilidade; é muito para você; você não tem condições de ocupar esse lugar’.

Diferente de Dalila que ouvia o discurso do mestre e encontrava um saber que lhe oferecia segurança para se imaginar professora e de Elis que se sente provocada a produzir saberes para conduzir o ensino, Maria, ao fazer para si o discurso da universidade, não encontra apoio para se imaginar professora. Aliás, encontra nesse discurso apoio para não ser professora.

A sensação de impotência, de “fracasso”, que toma conta da estudante parece vir, inclusive, do olhar das crianças. Estar na sala de aula e ter que encarar as crianças de frente, conduzi-las na aprendizagem, como diz a estudante, causam-lhe desespero. Nesse discurso é como se ela ouvisse: “você precisa saber sobre nós (crianças), saber como ser

uma boa professora e você não sabe. Precisa ter poder para ser professora e julgamos que você não sabe o que deveria saber, logo não tem poder para ser professora. Aqui não tem espaço para você por não ter conhecimento sobre como ser uma boa professora, alguém que nos conduza ao conhecimento e pode dar conta da diversidade da sala de aula”.

Deu uma confusão na minha cabeça, por aqui você estava acostumada a ficar sentada. Eu sou aluna e de repente chegar... eu que agora tenho que...eu vou ensinar, então me trouxe muito medo. Eu tinha medo de ensinar errado para as crianças, passar algum conceito errado, ou não saber lidar com elas lá na frente. Porque muitas vezes eu estava lá na frente, mas eu imaginava: gente eu não sou professora, eu sou aluna da Faculdade ainda. A hora que eles levantavam a mão para fazer pergunta, eu ficava branca. O que eles vão perguntar, o que eu fiz de errado agora, né?! Então me dava muito esse medo. Por ser aluna aqui, chegar lá e ter que ser a professora. Eu me sentia às vezes no lugar deles... Eu preferia estar sentada ali do que estar ali em pé. (MARIA, N71).

Maria, ela mesma, se desautoriza a ser professora. Ela coloca-se como seu próprio juiz, que julga sua competência para ser professora. Sem dúvida, isto lhe causa angústia quando seu próprio veredito é definitivo: não há como ser representante daquele dogma. É, nesse sentido, que a estudante repete por várias vezes *“eu não tenho esse poder todo”*, ou *“é muito poder para mim”*. Parece-nos que a estudante está se referindo à luta travada entre aquilo que ela reconhecia por meio de suas idiossincrasias: o conflito entre o que ela acreditava que deveria ser como professora e aquilo que considerava ser capaz de ser como professora.

5.3 Uma revisão

A análise das relações estabelecidas pelas estudantes com base nos discursos nos pareceu muito interessante, sobretudo porque nos permitia explicitar condicionantes subjetivos que estariam contribuindo para que essas relações se configurassem daquela forma naquele momento. Ou seja, podíamos perceber, já na análise preliminar, que havia diferenças na maneira pela qual cada estudante reagia ao estágio. Os discursos nos ajudaram a compreender, isto é, a dar uma explicação para essas diferenças.

No entanto, ficamos um pouco incomodados pelo fato de essa análise ter produzido uma interpretação engessada demais. E nos perguntamos: será que o estágio, que é uma experiência relativamente efêmera, tem esse potencial de interferir na economia psíquica de um sujeito a ponto de mobilizar um determinado discurso? Mesmo considerando que o Projeto Integrado, da forma como foi conduzido, com a produção de narrativas, elaboração e desenvolvimento de um projeto de ensino, pode representar uma experiência intelectual e subjetiva marcante, achamos que nossa análise precisava ser revista na perspectiva de compreender melhor o papel do estágio nas relações que as estudantes estabeleceram com a docência.

Fink (1998) nos alerta que, embora seja possível inscrever um sujeito em um discurso determinado, não significa que esse sujeito opere sempre dentro daquele discurso. Se ele muda de discurso, não haveria propriamente uma mudança significativa da estrutura psíquica, mas uma mudança na eficácia daquele discurso que o estrutura. Ou seja, é necessário considerar que os discursos se alternam, ainda que haja predominância de um em relação aos outros nas circunstâncias que se apresentam aos sujeitos. Ainda de acordo com Fink (Ibid, p.160), um “discurso específico facilita determinadas coisas e dificulta outras, permite que se vejam determinadas coisas enquanto impede que se vejam outras”. Na sua visão, os discursos não são como chapéus que podem ser mudados à vontade, mas requerem que determinadas condições sejam atendidas, ou seja, essa mudança exige um custo para a economia psíquica.

Essas considerações sobre os discursos colaboraram para que voltássemos às narrativas e às transcrições das conversas com as estudantes. Nessa nova releitura, ficamos mais desconfiados com a relação direta que estabelecemos entre o estágio e a produção daqueles discursos que caracterizamos para cada estudante. Foi, então, que levantamos a hipótese de que as estudantes, provavelmente, não passaram a fazer (ouvir) aqueles discursos simplesmente porque participaram do Projeto Integrado, mas porque já o faziam anteriormente. Temos convicção de que não seria possível afirmar que suas estruturas psíquicas estão conformadas por esse ou aquele discurso, até porque não estamos numa sessão de psicanálise. O que temos são diversos elementos que nos

ajudaram a caracterizar a relação das estudantes e que foram interpretados com a dinâmica dos discursos do inconsciente.

Voltando ao percurso de Elis, observamos que sua dedicação ao ensino vem muito marcada pela busca em criar situações em sala que contribuam para que os alunos sintam-se felizes e, nesse sentido, voltamos à sua preocupação em deixar boas marcas. Porém, essa busca não se configurou com a participação no estágio, mas parece anterior como indicam seus comentários, em especial quando ela retoma sua infância.

[...] eu fui sempre feliz na escola. Escola pra mim era um lugar que eu me sentia tão à vontade quanto na minha casa e agora aqui na faculdade. [...] Eu quero ter os meus estudantes trabalhando felizes, vendo sentido naquilo, motivados, algumas coisas que eles veem na TV e lembram da aula e vêm me contar. [...] É muito gostoso isso. Ou então alguma coisa que lembram do Inglês... que falam: eu vi tal coisa no filme e vêm me contar, foi igualzinho você falou na aula e aí eu lembrei, e aí tem na outra música também. [...] Eu acho que é isso ser pessoas felizes em aprender. (ELIS, N40).

Ao mesmo tempo, a percepção de incompletude com relação a seus conhecimentos didático-pedagógicos para dar conta dessa demanda também já se anunciava muito antes do estágio.

Eu falava: você [o pai] chega do seu trabalho, você não fica pensando no seu trabalho como eu fico. Eu fico o tempo todo... Tem um aluno que não consegue aprender, você fica pensando, pensando... O que eu vou usar? O que eu vou fazer para atingir aquele aluno? Sabe, é um problema... Às vezes é um problema pessoal que ele vem de casa te conta e você não sabe como reagir na hora. Aí você fica pensando em uma história pra contar, em um livro pra dar pra ler, um filme pra indicar, alguma conversa que você teve ou algo que você pode ter. (ELIS, N23).

O que é importante ressaltar é que essas limitações nunca a paralisaram, como ela aponta ao relatar seu percurso no Projeto Integrado, ao deixar muito transparente todo seu esforço dentro da vida escolar para buscar os conhecimentos que sentia que lhe faltavam. Ao contrário, as limitações que percebe lhe serviram de estímulo para continuar. Nesse sentido é que pudemos interpretar que o movimento de Elis, ao longo de sua vida, pode ser compreendido em analogia ao discurso da histérica, como o de alguém que não desiste fácil, que se sente desafiada a produzir novos saberes para superar, mesmo que temporariamente, os obstáculos que enxerga.

Assim, não nos parece que o estágio provocou esse movimento; antes parece ter reatualizado um discurso que ela já fazia para si anteriormente. Porém, nessa reatualização novos significantes foram introduzidos, particularmente quando ela encontra a professora da escola campo de estágio. A situação com que ela se depara é de um contexto de ensino em que as crianças, na sua visão, estão felizes, por ter a possibilidade de aprender de um jeito muito diferente do que ela conhecia. E foi o potencial percebido naquela circunstância que lhe indicou mais uma vez sua limitação e, ao mesmo tempo, motivou a produção de novos conhecimentos didático-pedagógicos.

No percurso relatado por Dalila também é possível encontrar vários indícios de que seu encantamento com Paulo Freire não foi provocado pelo Projeto Integrado. Esse encantamento não só orientou sua relação com a docência, mas o fez em analogia ao discurso do mestre que tudo sabe, cujos ensinamentos podem transformar a realidade dos alunos.

[...] durante uma disciplina da história da educação, o professor dividiu em diversas modalidades de ensino e o meu grupo caiu com EJA. [...] E aí que a gente foi conhecer uma instituição de Educação de Jovens e Adultos e foi num período eleitoral e daí que eles estavam com um projeto de conscientização [...] E aí eu parei, pra pensar... Eu parei pra pensar que a Educação de Jovens e Adultos ela te uma possibilidade de atuação imediata no mundo muito grande. E comecei a ler Paulo Freire, bom, daí foi paixão profunda, né? Porque aí, quando você lê Paulo Freire, você fica doida, tudo que ele fala é extremamente maravilhoso, muito, muito, lindo. O cara foi um militante da causa dele sem igual. Ele rodou o mundo atrás daquilo que ele acredita. E ele mudou a vida de muita gente, porque ele chegava no sertão, na África, onde fosse, sentava com as pessoas e educava... Você leu Paulo Freire, você sabe do que eu tô contando. É muito apaixonante [...] (DALILA, N135).

De modo geral, ao longo dos relatos, aparecem vários outros indícios que apontam para essa analogia com o discurso do mestre, anteriores à participação da estudante no Projeto integrado.

No entanto, existem também outros indícios que deixam transparecer que, para ela, o conhecimento da pedagogia freiriana não é pleno o suficiente para que ela seja a professora competente que idealiza. Na análise preliminar, inclusive, isso pode ser percebido quando destacamos que Dalila também considera que a constituição de um professor está sujeita a vicissitudes e acena com a percepção de que não poderá ter um

controle absoluto sobre seu processo de constituição profissional. Assim, ao mesmo tempo em que reafirma a pedagogia de Paulo Freire como um conhecimento que trabalha para ela, reconhece a impossibilidade de encobrir sua incompletude, isto é, sua falta. Sua busca para ser competente parece exibir esse paradoxo.

Quando eu estava no começo do semestre... Ai, eu tenho que fazer um projeto de ensino. A sensação inicial desse ai, será que eu vou conseguir, é uma sensação de, será que eu tenho essa competência? É uma sensação inicial de incompetência, de pô, eu nunca fiz um projeto de ensino, eu sou uma aluna que nunca passou por esse processo. (DALILA, N209).

Ou seja, Paulo Freire já lhe parecia não ser suficiente para alcançar a competência desejada e, assim, operar a transformação da realidade. Nesse sentido, nos parece que participar do estágio não apenas reatualizou o discurso que já ouvira, mas lhe trouxe a possibilidade de expor a castração de seu mestre. Percebemos isso, inclusive, quando ela relata sua satisfação ao conseguir ensinar um conteúdo de matemática para um aluno.

Foi uma sensação de ‘a minha professora da faculdade mostrou pra mim como é que...’ É, eu entendo esse processo completamente e eu posso te ajudar a entender ele, porque eu tenho o domínio dele, o domínio desse conhecimento. Não foi uma coisa: “eu tô construindo esse conhecimento agora”, foi uma coisa: “eu tenho o domínio desse conhecimento e posso transmitir”. Agora, não, e eu caio nessa palavra ruim que eu não gosto: transmitir. Aí eu já me pego em contradição, porque eu quero construir junto com os alunos, mas naquele momento eu senti que eu podia transmitir aquele conhecimento. Então, eu fiquei com uma relação complexa [...] (DALILA, N210).

Neste episódio Dalila se percebe quase que desautorizando o mestre. Na sua visão, o termo transmissão de conhecimento não poderia fazer parte da pedagogia freiriana. Foi como um ato falho ao reconhecer para si mesma que a transmissão de conhecimento também é uma característica da docência e que, desse modo, fazia parte do que ela considerava ser uma professora competente. Não consideramos, entretanto, que nesse caso ela mudou de discurso, mas passou a fazer (ouvir) o que Kupfer (1999), inspirada em Vanderveken (1994), denomina de discurso do mestre não-todo, o mestre que opera levando em conta sua castração.

O não-todo de Vanderveken implica, então, a sustentação do mestre-todo modulado pelo não, por sua castração simbólica. Como, porém, propor ao professor que sustente esse mestre-todo, que Freud afirmou ser fundamental em sua função de modelo e de esteio para as necessárias identificações, se os alunos não acreditam mais nele? A resposta é: um professor poderá sustentar

esse mestre se, em primeiro lugar, puder recusar a impotência simbólica que lhe é imputada. E, em segundo lugar, fazendo de conta que é, sim, um mestre-todo, tomando o cuidado, porém, de não acreditar demais nessa potência. Em outras palavras, sem encarnar o mestre-todo (KUPFER, 1999, p. 97).

A percepção de que o mestre é castrado não deixa de ser uma posição produtiva; ao contrário, permite ao sujeito transitar no processo educativo de uma forma potencialmente promissora, sobretudo na atual ordem cultural, em que o professor não é mais respeitado e nem reconhecido como representante de um saber que tem valor.

Assim, tanto Elis quanto Dalila reconhecem, a seu modo, uma falta que desempenha um papel de motor na busca da competência docente por elas requerida. Também Maria, ao fazer o discurso da universidade, reconhece sua falta, porém, em seu caso, isso não a põe em movimento para se constituir docente, mas a afasta do exercício do magistério. Ela se coloca como incapaz para enfrentar vicissitudes próprias do exercício docente, um movimento que já transparece antes do estágio.

Eu já tinha visto o texto da Idália falando sobre o portfólio, só que a hora que me deparei com o portfólio, falei: eu não sei fazer, eu não sei como é. O que está acontecendo? Ainda as três disciplinas integradas, eu fiquei muito confusa, MUITO CONFUSA!! Eu falei: 'isso não vai dar certo, onde já se viu querer juntar três disciplinas (Prática de Ensino, Matemática e Ciências) e as outras disciplinas? Por que não têm elas?' Mas a maior insegurança foi por causa do portfólio. Por que foi falado assim: Oh! Vocês vão trabalhar pelo portfólio. Aí eu falei: meu, como que faz? O que eu tenho que escrever? O que eu tenho que fazer? (MARIA, N60).

Pra mim era uma coisa que não ia dar certo. Não tinha nada a ver. Como assim, Matemática e Ciências, junto? O que tem a ver? E Prática de Ensino? De onde surgiu isso? Pra mim, era uma coisa que não tinha nada a ver com a outra.

Num primeiro momento, eu fiquei meio... Ah! Não vai dar certo. É estranho, não quero fazer, não vou conseguir, mas aí, depois a gente se reunindo com as meninas do grupo, pensando em atividades. A hora que eu vi todas as atividades montadas, eu achei superlegal. (MARIA, N67).

É interessante observar que Maria, já no início do Projeto Integrado, se assusta com a ideia de participar de uma proposta que pode lhe trazer surpresas. Antecipa, então, uma visão negativa daquela experiência, sem uma justificativa racional. De certa forma, ao antecipar essa visão, parece que busca justificar sua incapacidade de atender às demandas do Projeto (portfólio, projeto de ensino, regência de aulas). Ir para a sala de

aula, campo de estágio, desenvolver o projeto, parece ter se constituído num momento (ou numa oportunidade) de reatualizar intensamente o discurso da universidade.

O exercício da docência, como de qualquer outra profissão, requer uma exposição do sujeito em relação a seus saberes, implica em correr riscos, errar, em outras palavras, em se submeter a uma avaliação. Como ela mesma relata ao enfrentar a sala de aula, no momento em que uma criança levanta a mão: “o que fiz de errado agora?” Mas a quem ela dirige esta pergunta? Ou seja, Maria parece sentir-se o tempo todo avaliada com base num conhecimento que não admite dúvidas, furos, apenas certezas e garantias delirantes.

Porém, ao reatualizar o discurso da universidade em sua participação no Projeto Integrado, algo de novo parece ter se anunciado para ela: não apenas em relação à sua vocação para o magistério, mas, sobretudo, a percepção de seu próprio movimento de submissão ao discurso da universidade.

Eu já pensei em prestar Administração de novo, Economia. É uma coisa que me chama a atenção. Mas, às vezes, também tenho medo de acontecer a mesma coisa do que aconteceu aqui. A hora que chegar a parte prática mesmo, ir trabalhar e falar, não é isso que eu quero. De novo, entendeu? (ri) Eu tenho muito medo disso. Eu fico aqui. (MARIA, N91).

Capítulo VI – Considerações Finais

O sujeito individual está inserido, de forma constante, em espaços da subjetividade social, e sua condição de sujeito atualiza-se permanentemente na tensão produzida a partir das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos produzidos em seu trânsito pelas atividades compartilhadas nos diferentes espaços sociais. É neste processo que o conhecimento tem lugar, definido, assim, sua riqueza dinâmica. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 25).

Para encaminhar o processo de análise de nossa investigação, optamos por um procedimento que pressupõe, de início, a primazia dos “dados”. Mais especificamente, consideramos que um processo de análise, desenvolvido no âmbito de uma prática investigativa que pretende produzir conhecimentos originais, requer uma etapa inicial em que o pesquisador entra em contato com o universo de informações de sua pesquisa esperando surpreender-se com ele. Assim, fizemos grande esforço para nos deixar envolver com as declarações das estudantes ao se referirem ao Projeto Integrado, aos eventos que consideravam relevantes e que marcaram suas vivências em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem, ao que destacavam inegociável para se projetarem professoras.

Essa maneira mais livre, digamos assim, de compreender aquelas declarações, encontra apoio em alguns aspectos da prática psicanalítica, mais particularmente no que

diz respeito às visões freudiana e bioniana. Com a intenção de explorar possíveis analogias com nossa metodologia de análise e fundamentar nossa insistência em não ter nosso olhar informado demais, trouxemos, para nossa prática investigativa, um conceito extraído das proposições de Bion (1992). Considera ele que, no processo psicanalítico, o analista deve evitar ao máximo que sua mente esteja saturada pela memória de situações anteriores, pelos seus desejos pessoais e por uma ânsia em compreender, de imediato, o que está se passando numa sessão. Para se referir simultaneamente a todos esses aspectos, Bion recorre à expressão *“sem memória, sem desejo e sem compreensão”*. Claro que esse estado que ele propõe para o psicanalista não nega o conhecimento dos modelos que ele carrega consigo, equivale, porém, a uma *“atenção flutuante”*, para utilizar, agora, a expressão freudiana.

Acreditamos que Bion (1992), esclarece de maneira mais contundente a expressão por ele utilizada, ao revelar que a prática psicanalítica reivindica um estado em que o psicanalista faça o descarte de sua memória, do tempo futuro do seu desejo, culminando no esquecimento de ambos, seja daquilo que sabia ou sobre aquilo que aspirava saber, para criar espaço à uma nova ideia. Para o autor é possível que um pensamento, uma ideia não esperada estejam flutuando pela sala a procura de uma morada. Dentre elas, pode ser que apareça uma que seja a do psicanalista, que parece nascer do seu interior; ou uma de fora dele, ou seja, do próprio paciente.

Sempre que nos foi possível, procuramos, também, nos deixar envolver mais livremente com as declarações das estudantes, de modo a irmos compondo uma visão, a mais abrangente possível, das particularidades que poderiam caracterizar cada estudante.

Foi esse estado de atenção flutuante proposto tanto por Freud como por Bion para o processo psicanalítico, que nos ajudou a propor uma questão inicial para os elementos trazidos pelas estudantes nas conversas que mantivemos com elas, tendo como referência suas narrativas escritas, ou seja, *“que problematizações as estudantes levantaram com relação à docência?”*

Essa questão foi fundamental para que pudéssemos começar a organizar nosso campo de análise. Foi, para nós, bastante promissora justamente por nos ter permitido

construir, para cada estudante, um ideário pedagógico, uma 'teoria pedagógica pessoal' como diria o formador Guilherme do Val Toledo Prado.

Este ideário pedagógico pôde mais tarde ser compreendido, como vimos, por meio daquilo que as estudantes consideravam mais fundamental em termos de uma competência docente. Noutras palavras, sentimo-nos legitimados a dizer, com base nesses ideários, que as estudantes priorizavam eixos distintos para se orientar no exercício do magistério. Esses eixos, como vimos, associam-se a competências que as estudantes consideram imprescindíveis para orientar uma prática docente.

Este primeiro resultado foi até certo ponto surpreendente, pois apresenta ressonância com o que a investigação educacional vem procurando estabelecer em termos das características do professor, de seus traços de personalidade, das competências profissionais ou do tipo de formação que conduzem a melhores resultados de aprendizagem por parte dos alunos. Vários pesquisadores (SHULMAN, 1987; GAUTHIER et al, 1998; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, SAVIANI, 1996) analisam a profissão docente por meio dos saberes ou competências que se constituem em conhecimentos de base para a prática do magistério. Foi interessante observar que as estudantes que participaram desta pesquisa também trazem a ideia de que a profissão docente requer determinadas competências. Embora em nossa análise preliminar tenhamos destacado o que nos pareceu para as estudantes como aquela competência que estaria regulando a ação pedagógica de modo geral, é possível perceber que muitos dos conhecimentos que as estudantes consideraram necessários para a condução do exercício do magistério, são, também, enfatizados pelos pesquisadores da área de educação.

Caberia, no entanto, chamar a atenção para o fato de que as pesquisas sobre saberes docentes não têm se questionado sobre a maneira pela qual esses saberes ou competências são mobilizados pelos sujeitos. Por exemplo, Elis traz predominantemente uma perspectiva ética para a prática docente, revelando que, na sua visão, o professor precisaria ter capacidade de deixar em seus alunos boas marcas. Isto nos pareceu estar colocado para ela como imprescindível e inegociável. O que queremos chamar a atenção é o fato de que, em princípio, qualquer outra estudante também poderia ter uma

perspectiva ética, considerando para tanto essa mesma competência. O mesmo pode ser dito em relação aos outros eixos identificados com suas correspondentes competências. É neste ponto que sentimos necessidade de perguntar, então, qual a relação das estudantes com as perspectivas que privilegiavam para o exercício da docência? Esta questão, inclusive, também poderia emergir já na nossa análise preliminar, pois era possível perceber singularidades nas maneiras pelas quais as estudantes se referiam ao fazer docente, as quais, em parte, transpareciam nas diferentes reações que tiveram ao participar do estágio, que implicava em assumir a regência de algumas aulas a partir de um projeto de ensino integrado de ciências e matemática.

Foi basicamente a reação das estudantes com o estágio que nos mobilizou a desconfiar que a forma de investimento naquilo que privilegiavam era diferente entre elas. Em especial a reação de Maria foi muito contundente e chamava muito a atenção, pois, ao mesmo tempo que ela considerava a profissão importante, bonita, poderosa, afirmava que aquilo não era para ela.

Esse questionamento encontrou uma solução com o apoio dos discursos do inconsciente de Lacan, o qual nos permitiu sugerir que as estudantes relacionavam-se subjetivamente de formas distintas com os eixos que privilegiavam. Ou, em outras palavras, a maneira pela qual as estudantes fazem circular diferentes discursos, implicava em diferentes formas de subjetivação nas relações que estabeleciam com as perspectivas privilegiadas. Isso quer dizer que as perspectivas trazidas pelas estudantes, com as respectivas competências requeridas, poderiam ser subjetivadas por qualquer um dos discursos. Em nosso caso pudemos perceber, ainda, que o estágio, com relação a essa questão, criou condições para que as estudantes pudessem reatualizar esses discursos incorporando nesse processo de subjetivação novos significantes. Outro modo de nos referirmos a este aspecto de nossa análise seria dizer que a experiência do estágio, como desenhado pelo Projeto Integrado, fez com que aqueles mesmos discursos encontrassem novos caminhos de circulação.

Aqui caberia trazer para consideração a posição de alguns pesquisadores quanto ao papel do estágio na formação de professores. Garcia (1999) faz ampla revisão sobre as

pesquisa na área de formação inicial de professores em que destaca limitações, identificadas por outros pesquisadores, quanto à condução, pelos estudantes, de práticas de ensino durante o estágio. Consideram que essa experiência, por ser efêmera, não é suficiente para que o futuro professor gere um conhecimento prático como é o do professor experiente. Consideram ainda problemática, entre outros aspectos, a crença de que basta colocar os alunos como bons professores (segundo o programa) que algo de bom ocorrerá; a frequente falta de ligação entre o que se estuda na Universidade e aquilo com que os alunos se deparam nas práticas; a discrepância entre o papel do professor como prático reflexivo e como técnico.

Entretanto, com base em nossos resultados, é possível afirmar que o Projeto Integrado apresentou, naquela sua edição de 2007, um potencial considerável em termos práticos e reflexivos para que os estudantes superassem, mesmo que parcialmente, estes e outros limites da formação de professores na universidade, como puderam expressar em suas narrativas.

Vários indícios nas declarações das estudantes evidenciam um processo reflexivo sobre suas ações pedagógicas. Perceberam-se capazes de algumas coisas e de outras não, e que essa experiência, mesmo podendo ser considerada efêmera no âmbito da profissionalidade docente, marcou, em diferentes aspectos, suas aprendizagens e criou oportunidade para novas elaborações.

Nesta perspectiva, as distintas estratégias utilizadas pelos docentes e que configuraram o Projeto Integrado – elaboração e desenvolvimento de um projeto de ensino nas escolas campo de estágio, elaboração de narrativas, fórum narrativo, entre outras – parecem ter criado condições efetivas para momentos reflexivos nos quais as estudantes puderam amalgamar crenças originadas de suas histórias pessoais e saberes constituídos no contexto da formação, seja do Projeto Integrado, seja do curso de Pedagogia em geral.

As narrativas, embora tenham incomodado muitos estudantes, tiveram para outros, em que se incluem Elis, Dalila e Maria, o papel também de um espaço intersticial que deu expressão para o desabafo, para a organização do pensamento, para avaliar as próprias

limitações docentes e discentes, para a objetivação e subjetivação da ideia de se projetarem professores. As narrativas ofereceram, ainda, a possibilidade de os estudantes refletirem sobre o ensino que queriam praticar, a partir das práticas pedagógicas mobilizadas pelo projeto de ensino que integrava os conteúdos de ciência e matemática.

Os resultados desta pesquisa sugerem fortemente que as práticas narrativas e a integração disciplinar no estágio contribuíram para que muitos estudantes encontrassem um espaço de formação em que lhes foi possível refletir e problematizar sobre a profissão docente, inclusive a ponto de estranharem ou desconhecerem a escola apesar da longa vivência em seus bancos. Sugerem, ainda, que, na formação inicial de professores, o estágio pode ter importante papel na constituição da profissionalidade docente, mesmo que esse período seja muito reduzido e não traga a diversidade de situações que o professor em efetivo exercício encontra. Se, por um lado, o estágio abriu oportunidade para que as estudantes reafirmassem um discurso que já se fazia predominante, por outro, permitiu que a circulação desse discurso encontrasse novos caminhos de realização e, assim, contribuísse para que produzissem novos significados sobre a docência.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Luana C. **O curso de Pedagogia da UNICAMP: marcas de formação.** (Dissertação de Mestrado). Unicamp, Campinas, SP, 2007.

AMIGUINHO, A. **Viver a formação, construir a mudança.** Lisboa: Educa, 1992.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber, 2005.

ARRUDA, S. M. **Entre a inércia e a busca: reflexões sobre a formação em serviço de professores de física do ensino médio.** (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, USP, 2001.

ARRUDA, S. M.; VILLANI, A. **Formação em Serviço de Professores de Ciências:** Contribuição da Psicanálise. III Encontro de Pesquisadores em Ensino de Ciências. Atibaia, SP: ABRAPEC, 2001. 12 p.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: Benjamin, Walter (Org.). **Magia e técnica, arte e política,** 1985.

BION, W. R. **Conversando com Bion.** Junção dos livros Quatro discussões com W. R. Bion (1978) & Bion em Nova Iorque e em São Paulo (1980). Imago Editora. RJ, 244 p., 1992.

BOIS, Danis. **O eu renovado:** introdução à somato-psicopedagogia. [tradução Catarina Santos]. São Paulo: ideias & Letras, 2008.

BOLÍVAR, Antonio, (Org.), **Profissão Professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORTAZZI, M. **Narrative analysis**. London: Falmer Press, 1993.

DUCATTI-SILVA, Kelly Cristina. **A formação no curso de pedagogia para o ensino de ciências nas séries iniciais**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2005.

ELBAZ-LUWISCH, F. O ensino e a identidade narrativa. **Revista de Educação, Lisboa**, v.11, n.2, p.21-33, 2002.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Cecília. **Professor**: o início da prática profissional. (Tese de Doutorado). Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998.

_____. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v.11, n.2, p. 327-345, 2005.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamim. In: FARIA, A. L. G; DERMARTINI, Z. B, *et al* (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

GAUTHIER, C.; MATINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

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

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. [tradução Catarina Santos]. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

KUPFER, Maria Cristina M. Por uma vara de vidoeiro simbólica. In: **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. AQUINO, Julio Groppa (Org.) São Paulo: Summus, 1999.

_____. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 2004.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise, 1969-1970. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: dança, piruetas, mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto, Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Professores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: UNESP, 2006.

MERRIAN, S. B. **Case Study Research in Education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

NÓVOA, Antonio, (Org.), **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

PIMENTA, Selma; LEITE, Yoshie U. F. (Coord.). GT1- Formação de professores: construindo um projeto político-pedagógico para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. In: **Textos Geradores e Resumos**. V CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Águas de São Pedro. São Paulo: UNESP, 1998. p. 15-29.

PIMENTA, Selma Garrido, (Org.), **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque Escrever é Fazer História: Revelações, Subversões, Superações**. Campinas: UNICAMP/Abaporu, 2007.

QUINET, Antonio. **Psicose e laço social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. In: MACEDO, E. ; MACEDO, R. , *et al* (Orgs.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2009.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. (Orgs.) **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, no.1, p.1-22, February, 1987.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Elizeu C. A arte de contar e trocar experiências. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.25, n.11 abr, p. 22-39, 2006.

STAKE, Robert E. . Case Studies. In: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA, US: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

STEPHENS, J. **Language and ideology in children's literature**. New York: Longman Publishing, 1992.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14 mai/jun/jul/ago, p. 61-88, 2000.

_____. As diretrizes curriculares do curso de pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Professores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: UNESP, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, no. 4, 1991. p. 215-33

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p.13-35, 2005.

VALADARES, J.M. . **As formas e a construção da subjetividade em um grupo de professores: análise de uma prática e seus discursos**. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Física/Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2002.

VANDERVEKEN, Y. Institution, Nom-du-Père et discours de l'analiste. **Les Feuilles du Courtil**. Tournai: Le Courtil, n.8/9, pp. 151-8, 1994.

VILLANI, A. O professor de ciências é como um analista? . **Pesquisa em Ensino de Ciências**, v.1, n.1, p. 5-31, 1999.

VILLANI, A.; BAROLLI, E. **Interpretando a Aprendizagem nas Salas de Aula de Ciências**. XXIII ANPED. Caxambu, SP, 2000.

VILLANI, A.; BAROLLI, E., *et al.* Contribuições da Psicanálise para uma metodologia de pesquisa em educação em ciências. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. R. (Orgs.). **A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 323-390.

VILLANI, Alberto; Cabral, T.C.B. Mudança conceitual, subjetividade e psicanálise. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.2, n.1, p.43-61, 1997.

ZALBAZA, Miguel A. **Diseño y desarrollo curricular**. Madrid: Narcea, 1989.

ANEXO 1

O contexto de ensino no âmbito do Projeto Integrado¹

A adesão a uma concepção de professor como profissional reflexivo e da reflexão na ação como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática, implica numa programação para as disciplinas de Fundamentos do Ensino de Ciências, de Matemática e de Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado, capaz de fornecer condições e instrumentos para que o licenciando exercite essas capacidades. Assim, a proposta de ensino se pauta numa metodologia de intervenção que prioriza fundamentalmente dois aspectos: **a realização de atividades múltiplas e diversas**, tais como discussões, orientações para o planejamento e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, leituras, dramatizações, análises de aulas, problematização e discussão das Narrativas, avaliações, etc. e **o desenvolvimento de um trabalho em equipe** que crie condições efetivas para a instauração de um clima de parceria entre licenciandos e entre estes e o docente.

O primeiro aspecto procura abrir possibilidades de o futuro professor se engajar numa proposta de tentar compreender os vários elementos envolvidos em sua prática do magistério e as diversas possibilidades de incorporação dos resultados das pesquisas em seu trabalho no que se refere ao ensino de Ciências e de Matemática, bem como na organização de um trabalho pedagógico que integre esses conteúdos.

O segundo, mediante a introdução do licenciando numa “cultura de grupo” na sala de aula, bem como no planejamento, execução e avaliação de suas próprias aulas, aponta para desafios ainda maiores, ou seja, um trabalho efetivamente coletivo e cooperativo que potencialize não somente a circulação e explicitação de seus próprios saberes, mas, principalmente, a superação das limitações desses saberes. Apesar de a sustentação das atividades de grupos apresentar dificuldades não triviais e envolver uma atenção e uma competência específica do coordenador do grupo (Barolli & Villani, 1999), as experiências bem sucedidas têm mostrado que o uso dessa modalidade na formação de professores apresenta uma grande potencialidade (Franzoni, 1999; Freitas, 1998). Os professores não somente poderão experimentar uma aprendizagem profissionalmente mais completa e vivenciar um clima que sustenta o trabalho e o correspondente risco, mas, sobretudo, têm a oportunidade de perceber que alguns problemas podem ser enfrentados somente em grupo. Percepção necessária para superar a crescente sensação de impotência, exercer efetivamente a cidadania e envolver-se na mudança social.

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares que integram os conteúdos de Matemática e de Ciências Naturais, em particular, parece ser uma estratégia bastante favorável na constituição do contexto de ensino pretendido nesta proposta. A educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental comportam uma organização curricular que privilegia o tratamento dos conteúdos escolares por meio de uma abordagem temática. Esse recorte interdisciplinar que atravessa o contexto de ensino pode colaborar, ainda, para instaurar uma

¹Parte do Projeto de Pesquisa elaborado pelos docentes (Elisabeth Barolli, Anna Regina Lanner Moura e Guilherme do Val Toledo Prado), enviado ao CNPq e aprovado no Edital de Ciências Humanas de 2007.

discussão acerca das questões envolvidas com uma prática docente característica desses níveis de escolaridade e com a qual os licenciandos necessariamente terão que lidar.

Uma outra estratégia que merece ser destacada para a constituição do contexto de ensino pretendido é a elaboração por parte dos licenciandos de Portfólios. Pelas características que apresentam e pelos princípios que os subjazem (a saber: princípio da reflexividade crítica, princípio da determinação ecológica e princípio da relação supervisiva), são instrumentos cuja utilização nos processos de formação se revelam como estratégia muito vantajosa nos processos de construção de conhecimento. Os Portfólios são uma estrutura organizacional do processo individual de formação, de natureza reflexiva, pessoal e dinâmica e com uma coerência interna determinada pela natureza específica dos objetivos definidos à priori. Ou podemos entendê-los como uma coleção, seleção e organização do trabalho do futuro professor ao longo de um certo tempo e que traduz a evidência da sua auto-reflexão, aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional (conforme Sá-Chaves, 2004). Espera-se, assim, que os Portfólios contribuam para que os licenciandos elaborem suas Narrativas a partir dos elementos e experiências colecionados tanto nas atividades de classe como naquelas realizadas extra-classe.

A condução e sustentação do contexto de ensino aqui delineado requerem, ainda, um acompanhamento por parte dos docentes da trajetória percorrida pelos futuros professores, deslocando-se progressivamente de uma ação mais diretiva na aprendizagem do ofício de ensinar e da sistematização dos saberes implícitos e explícitos referentes à prática, para uma ação posterior que pode ser qualificada como uma assessoria às demandas e singularidades do futuro professor, e que podem sinalizar um estilo próprio de docência.

Paralelamente, as Narrativas elaboradas pelos docentes, também com o apoio dos pesquisadores colaboradores, serão introduzidas em momentos estratégicos de acordo com sua pertinência para as atividades de sala de aula. Uma possibilidade de trabalhar com as Narrativas relativas à prática do docente é atribuir-lhes diferentes papéis, tais como: introduzir um problema a ser pesquisado em conjunto com os licenciandos; explicitar os saberes que o docente acredita ter mobilizado na condução de determinada parte da aula; apresentar o objetivo e a justificativa teórica das ações por ele programadas; problematizar os objetivos previstos com uma atividade; introduzir e justificar uma tarefa a ser realizada extra-classe; replanejar ações com base em sua avaliação. Espera-se, inclusive, que as atribuições desses papéis às Narrativas, em diferentes momentos da disciplina, possam tornar mais intensa a troca entre licenciandos e docentes.

Desse modo, as Narrativas constituem-se no principal elemento articulador entre o ensino e a pesquisa, pois procuram, por um lado, contribuir para um exercício reflexivo que auxilie os licenciandos e os docentes na construção de sua identidade profissional; de outro lado, esse instrumento, ao permitir a elaboração de um repertório de saberes, contribui para que possamos avançar em termos dos fundamentos epistemológicos da profissão e, portanto, para a produção de conhecimento na área de formação de professores.

ANEXOS

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa qualitativa no âmbito da **Formação Inicial de Professores no Contexto do Projeto Integrado** e gostaríamos de contar com a sua participação.

O objetivo desta é compreender o percurso realizado pelos licenciandos do curso de Pedagogia no processo de elaboração e implementação de um projeto de ensino que integra as disciplinas de Fundamentos Para o Ensino de Ciências, Fundamentos Para o Ensino de Matemática e Prática de Ensino.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nesta universidade.

Caso aceite participar saiba que:

Sua participação estará restrita ao material acústico produzido por meio das entrevistas que posteriormente serão transcritos e analisados. Os resultados da pesquisa serão apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes.

Eu, _____ portador do RG _____ Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estou ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Aceito participar da pesquisa e autorizo a divulgação da entrevista concedida em Outubro/Novembro de 2007.

Data: ____/____/____

Participante

Orientanda: Kelly C. Ducatti-Silva
Orientadora: Elisabeth Barolli

ANEXO 3

Roteiro para condução da entrevista semiestrutura com as estudantes

1 - Medo da pergunta: “Como me constituo professora?” Por que esse medo? Fale sobre.

2 - E você sabe disso, o que te fez escolher?

3 - Ainda não está claro?

4 - Outra coisa que aparece na narrativa é a comparação com um *reality show*. Por que essa comparação?

5 - Qual o motivo de ficar sem dormir, fazendo os trabalhos até altas horas? Qual o motivo das olheiras?

6 - Qual o verdadeiro motivo de ficar sem dormir? Só para cumprir esse papel burocrático da entrega?

7 - Outra questão que aparece é sobre a primeira aula ser sempre igual.

O que é sempre igual na primeira aula? A primeira aula lá na escola? A primeira aula aqui? Que primeira aula é essa?

8 - Com o projeto foi a mesma coisa, foi um dia de aula comum, como outro qualquer, como todo primeiro dia de aula?

9 - Você acredita nisso por ser assustador a Matemática, a Ciências meio que fica de lado, porque a gente sabe lidar com ela? Como você vê isso?

10 - E porque será que não aparecem essas queixas ou dúvidas sobre as aulas de Ciências nas narrativas?

11 - Então, você lembra da sua professora de Ciências? Ela trabalhava os conceitos, como eram as aulas?

12 - E mesmo assim você acha mais tranquilo trabalhar com Ciências?

13 - Agora fale sobre medo e o fracasso em relação à Matemática e a demanda por fazer os alunos se sentirem “seduzidos” para esse conteúdo. Por que esse sentimento?

14 - Você acha que essa situação que você viveu causou...

15 - E essa relação que você estabelece: o aluno deve ser seduzido. Você coloca isso especialmente na Matemática.

16 - Você se sente seduzida?

17 - Agora fala da parte em que você entra em contato com as crianças. Fale sobre a novidade da experiência didática. Como é que você viu isso no projeto?

18- Por que se preocupa com a perspectiva do coletivo? Não é só a Elis você vê o grupo. Comente um pouco isso?

19 - Isso eu percebi “aquela escola” Por que a escola **X** é tão importante?

20 - Há uma mistura de classes na escola?

21 - Você falou dessa imagem da escola. Agora como a Elis professora vai se relacionar com seus alunos?

22 - E a relação da Elis com a profissão dela?

23 - Em que a aula do Guilherme demarca o processo de reflexão?

24 - Essa é a professora que você não quer ser?

ANEXOS

25 - Ser ou não ser professora – quem cobra essa decisão Elis?

26 - Você foi alfabetizada em casa?

27 - Em relação às quatro operações, a matemática nessa sua primeira narrativa é muito marcante para você e você faz uma relação com o *Emulsão Scott*? Qual é essa relação?

28 - Por que o medo de mudança? O que acontece quando muda?

29 - O que acontece quando muda?

30 - Qual é a imagem de si mesma: antes e depois da aula do Guilherme?

31 - Fale sobre a perspectiva então... Isso aparece na 1ª narrativa, na 2ª, na 3ª até a síntese final: ser a melhor professora do mundo para melhorar a vida dos outros”.

32 - Você sente que tem alguma dívida com alguém ou com alguma coisa?

33 - Definindo um pouco mais, qual a imagem de professora a que quer corresponder?

34 - O que é ensinar os alunos a viver?

35 - E o que você acha que precisa para fazer isso?

36 - Isso tudo Elis estava na primeira narrativa. Agora vamos para 2ª.

37 - E a Matemática volta. “Descobri a Matemática...o ábaco mudou a minha vida” Comente?

38 - Aqui eu volto naquela questão você descobriu algo sobre Ciências?

39 - Certo. Nesse seu contato com a ideia de ser professora, no contato com o estágio

reforçou o desejo de ser uma boa professora, ou não?

40 - Quer ter estudantes felizes e saltitantes. Qual a origem desse desejo?

41 - Agora você fala das narrativas dos colegas. Ao ler as Narrativas dos colegas você percebe impressões diferentes sobre as aulas, sobre o estágio, e sobre as culturas mesmo. O que você percebeu de diferente nesse momento das leituras e dos confrontos que você faz com as narrativas?

42 - De novo o grupo aparece na sua 2ª narrativa. Qual a importância do grupo?

43 - Não gosta de perder aula desde pequena. O que sente?

Olha lá a Matemática, forte de novo na 3ª narrativa.

44 - Mudou a relação com a Matemática? Em que?

45 - Você diz: “a Matemática está próxima da realidade”. Eu queria saber, ela está próxima da realidade?

46 - Houve insatisfação com o projeto. Faltou atividades com Matemática?

47 - E aí tem alguma coisa que você parece querer esconder Elis. É na 3ª narrativa. O que quer esconder de si mesma?

48 - O que é?

49- É só seu?

50 - Houve uma mudança da 1ª para 3ª narrativa. Você lembra dessa mudança? O que significa ou representa ser professora?

51 - Isso que você está falando tem alguma coisa a ver com o que você coloca de se constituir professora aos pouquinhos?

ANEXOS

52 - Antes achava que não podia pular de olhos vendados. E agora parece que fez isso, de alguma forma. Por que antes você não podia e agora você pode?

53 - Você fala de professores que marcaram. Você já falou desses professores anteriormente, ou tem outros professores que marcaram?

54 - Você se pergunta: o que é conhecimento científico. Por que você faz essa pergunta?

54 - Bom... Com isso tudo a imagem do professor muda? Qual é a imagem do professor?

55 - Aliado a isso tudo vai aparecer a sua insatisfação com o seu projeto realizado. E quais são essas insatisfações?

56 - Você fala em algum momento que você se compara a um mero catalisador. O que significa ser um “mero catalisador das reações dos estudantes”?

57 - Com esse trabalho, com esse encontro com a sua profissão, com a Elis, você diz que há “uma passagem do paraíso ao purgatório, da esperança a sensação de fracasso”. Em quais momentos e por que aconteceu isso?

58 - O que o contato com as crianças provocou na Elis?

59 - Só para encerrar, você acredita nesse projeto integrado. Você acha, ou não acha que ele pode contribuir com a formação?

60 - Por que houve confusão e muita insegurança nas três primeiras semanas de aula?

61 - Você fala também, depois dessa confusão da teoria e da prática. O que é teoria e prática para você? Como você vê isso?

62 - Então você já teve experiência com estágio antes?

63 - Por que a notícia: estágio deu medo?

64 - Por que a ideia “encarar” uma sala de aula assusta demasiadamente? Explique.

65 - E como você veio parar no curso de pedagogia?

66 - A proposta das três disciplinas contribuiu em algo na sua formação? Por que? Justifique.

67 - Na 1ª narrativa você conseguia enxergar isso?

68 - Quais são as dúvidas sobre ser professora?

69 - Poder?

70 - São as crianças que te assustam ou o conteúdo que você precisa saber?

71 - Em que a inversão de papéis: professor-aluno fez você refletir?

72 - A pergunta do Guilherme, que foi feita praticamente o semestre todo. Como você se constitui professora? Isso te trouxe alguma angústia?

73 - O que é ser diferente de todas as professoras que teve? Por que isso é importante para você?

74 - Que imagem você tem dessa professora mais legal?

75 - E o que você quer ser?

76 - Não houve uma melhora disso, do 1º para o 2º semestre?

77 - Nesse tentar se encontrar, você se dedica aos estudos, faz as leituras? Como a Maria é?

ANEXOS

78 - “Não estou preparada para esse mundo”
De que mundo fala?

79 - Por que será que essa ideia assusta tanto?

80 - Qual é sua relação com o projeto de ensino?

81 - Esse contato com as crianças mexeu com você? Em que?

82 - Qual a sua relação com o curso?

83 - Você acha chato?

84 - O que foi diferente, no curso, até o ano passado?

85 - O que aconteceu nesse 1º semestre que seus sonhos foram ameaçados?

86 - A prática te assustou?

87 - “O semestre acabou com os meus sonhos”. Por que, quais eram os seus sonhos?

88 - Qual era seu sonho até então?

89 - E o que você queria fazer?

90 - Você tem a ideia de fazer outras coisas...

91 - O que você gosta de fazer?

92 - Quais são as falas dos professores que mais lhe causam angústia?

93 - O que mudou em você?

94 - Por que será esse medo? Aconteceu alguma coisa?

95 - O que mudou em relação às aulas e aos professores? Por quê?

96 - Por que a aula de Prática te assusta? Quais são as dúvidas?

97 - Sobre essas aulas o que acontecia na Prática de ensino. Se você tivesse a chance de falar sobre suas dúvidas. O que vocêalaria?

98 - Nesse trajeto que você fez no 1º semestre, e ao longo do curso de Pedagogia. Você acredita que esse é o projeto para constituição do professor? Ou não? Tem um outro caminho?

99 - Existe algo confuso e complicado. O que é isso?

100 - Existe alguma dívida com alguém para estar aqui?

101 - Quando você escolheu o curso de Pedagogia, o que te ajudou a fazer essa escolha?

102 - Qual foi o seu caminho durante as narrativas?

103 - Isso te ajudou de alguma forma?

104 - O que você é agora?

105 - Mesmo depois desse trajeto?

106 - Quais são suas impressões e vontades hoje?

107 - Qual foi a contribuição recebida por exteriorizar o que pensa e sente?

108 - Por que a ideia de ser boa educadora foi interpretada como sendo terrível?

109 - Tem alguma imagem de professora que passa pela sua cabeça?

110 - Qual é a sua certeza hoje?

111 - Seus pais cobram isso de você?

112 - A primeira questão na narrativa 1 é que você coloca dúvidas profundas que nem

posso e nem quero evitar. De que dúvida, do que você fala aí? Você lembra?

113 - O que eu não agüento é ver todas essas futuras educadoras que eu tanto admiro nessa situação de desespero? Por que dessa situação? Por que se preocupar com o outro? Conta para mim um pouco disso.

114 - Você diz “As meninas tem absoluta razão de estarem assustadas, eu também estou...” Qual a razão desse susto?

115 - E porque esse sentimento? Você já descobriu nessa sua reflexão?

116 - Ouvindo você falar parece que você tem uma imagem dessa boa professora. Que imagem é essa?

117 - Tem um momento que você fala... Você faz uma citação de Paulo Freire e você fala de mudar as pessoas...

118 - Você sempre pensou assim? Ou foi a partir da universidade que você começou a olhar para essa perspectiva de mundo que você acabou de relatar?

119 - Você começou a pensar assim por influência de outras pessoas, ou é algo seu?

120 - Vamos voltar às meninas que você fala das rodinhas de conversa... Lágrimas denunciam uma profunda melancolia... O que mais ouço são dúvidas, questionamentos... Sobre a profissão? Sobre o quê?

121 - Por que essa preocupação tão grande?

122 - Como foi a experiência de escrever o que você sentia? Como você se sentia narrando o que sentia?

123 - Você coloca na sua narrativa um trecho da música dos Engenheiros... “somos quem podemos ser.” O que você pode ser?

124 - Isso mexeu com você em alguma situação?

125 - A ideia de expor o sentimento e o pensamento te assustou num primeiro momento. Por que?

126 - Você diz: “eu estou muito longe de ser a mesma pessoa que passou no vestibular dois anos atrás” O que é que mudou?

127 - Foi bom?

128 - Além disso, você faz uma outra referência, uma outra representação do seu pensamento “eu cheguei a pensar que ia aprender a ensinar na faculdade...” E aí o que você pensa hoje sobre isso?

129 - E isso você começou pensar este ano (3º) ou no 2º ano, já apareceram pensamento dessa natureza?

130 - Você faz referência ao sol, história que a Anna contou e você fala sobre fazer a diferença. E qual é a diferença?

131 - Parece que o conjunto das disciplinas proporcionou um contato com você mesma? Isso teve alguma importância para você?

Qual?

132 - “vou colocar a mão na massa” você diz agora. Isso parece ter sido assustador. Por que?

133 - Você coloca também a questão das barreiras no contato com a escola?

134 - E o que você pensa sobre isso nas escolas hoje?

135 - Você realmente insiste no EJA, fica muito claro isso nas suas sínteses. Por que o EJA?

ANEXOS

136 - Aqui, você diz que no contato com essas professoras de EJA, a partir dele você diz “eu quero fazer parte desse momento”

137 - Aqui, você diz que quer mudar a vida. Por que esse desejo?

138 - “já escolhi um caminho a seguir” Que caminho é esse?

139 - Tá certo. Por que você escolheu ser professora?

Ah é? Como foi isso?

140 - E desde quando isso começou acontecer?

141 - Isso foi aos 16 anos?

“Mudam as pessoas... E as pessoas mudam o mundo.” Paulo Freire...

142 - Falando sobre a matemática você também descobre algumas coisas na aula da Anna Regina... E você diz: “compreendi a Matemática muito melhor do que já havia feito em toda a minha vida” O que aconteceu?

143 - Qual Matemática?

144 - Você fala da posição de aluna e professora em relação à Matemática. O que muda nessas relações?

145 - Por que a ideia de levar o aluno a crescer em relação aos conhecimentos Matemáticos te alegra e diminui suas angústias?

146 - Tem uma pergunta que marcou o semestre “como eu me imagino me constituindo professora?” Eu é que faço a pergunta, como é que você se imagina se constituindo professora?

147 - Quando a Dalila escreve ela tem a sensação de ver as coisas como elas são

“Escrever me permite ver as coisas como elas são para mim” Como elas são?

Não que você compreenda...

148 - Você escrevia para o outro?

149 - Escrever te permite ver as coisas como elas são. Então você escreve: “escrever me permite ver as coisas como elas são para mim” Como elas são?

Não que você compreenda.

Aham

Entendi. A sua visão.

150 - Seria como escrever para o outro? Ou não? Você acha que você escreveu para você ou para um outro, uma outra pessoa?

151 - E isso aconteceu. Como você entendia o seu entendimento?

152 - Certo. Bom, e o que é que mudou no processo de escrever as narrativas?

153 - Não porque você disse que teve uma mudança? Nesse processo e você fala que é um (...) complexo da prática e o que é que muda se você não tivesse escrito as narrativas?

154 - Aham, tá, aí você diz também que escrever leva exteriorizar todas as minhas confusões, dúvidas e angústias? O que você passa a enxergar após essa escrita que você fala de se compreender . O que é que você compreendeu com tudo isso? Que angústias são essas, quais as confusões, o que você pode dizer disso?

Aluna do EJA?

155 - Bom, enquanto você falava sobre a forma de escrever, de repente de escrever e ler, eu gostaria que você falasse um pouco mais de como, como foi isso, parece que você revivido sua leitura várias vezes, volta, escreve, descreve essa situação. Como você faz a escrita?

156 - Que tipo de música?

157 - Aham, depois desse processo você faz uma outra leitura, quantas leituras são até finalizar essa narrativa?

158 - Tá. Eu estou te perguntando isso porque parece realmente você, que enquanto você falava que você termina, volta e ainda acrescenta e eu fico me perguntando será que quantas vezes você voltar você vai acrescentar? Será que tem um fim para essas interrogações?

159 - É o tempo?

160 - E assim, você sente necessidade de fazer a leitura e voltar e acrescentar? Como que é isso para você?

161 - Aham, reler minhas narrativas é praticamente encontrar a mim mesma. Como é essa sensação Dalila?

162 - E como é se encontrar?

163 - Estranho? Você aprende se encontrando? E como que é esse encontro com a Daniela?

164 - Eu vou fazer uma pergunta, mas você não precisa ficar preocupada em me dar conceito certinho, veja o que é que você pensa aí para me dizer o que é estranho. Não precisa se preocupar com conceito científico disso.

É estranho.

Estranho vem de ser estrangeiro, algo de fora.

Tá. É.... o sentimento de entusiasmo, você tem em algum momento você fala de estar feliz, entusiasmada com a narrativa porque isso aparece muito sua satisfação por escrever.

É... mas não só isso, com as coisas que estão acontecendo com você.

165 - O que aconteceu? Ou não aconteceu.

aham, eu percebi esse entusiasmo? Eu pergunto e você diz que aconteceu alguma coisa e deixou de acontecer algo que você esperava?

Não?

166 - É... pelo jeito foi isso mesmo porque você diz: EJA me apaixona, me assusta? Inebria e apavora? E por aí vai

167 - É... esses conhecimentos são mínimos, acho que até por isso você coloca? O que mais você precisa saber?

168 - Assim, do que você, dessa situação de EJA? Para se sentir como você disse competente, que realmente possa ajudar. O que mais que você sente que precisa?

169 - Hum... medo de inferir, de fazer besteiras?

170 - É... quem cobra? Esse maior saber?

171 - Quem cobra esse maior saber? O seu saber.

Aham.

172 - Sei... é... Ter medo nos limita, nos impede de crescer e aprender, você diz. O que você encontrou para dizer isso?

ANEXOS

172 - Aham. É.. minha insegurança me impediu de participar novamente?

173 - Certo. Se surgisse uma situação novamente como essa qual seria sua reação hoje?

Aham. Pretendo praticar uma educação libertadora

Auxiliar na formação crítica de meus alunos. Que professora quer ser?

174 - Você diz, pretendo praticar uma educação libertadora e auxiliar na formação crítica dos meus alunos. Que professora você quer ser?

175 - Certo. Só aproveitar um chavão que a gente escuta na educação eu queria saber se, o que você pensa sobre ensino-aprendizagem caminham juntos?

176 - Aham. Com essa situação que você vivenciou lá no EJA, é, como é que os alunos aprendem? O que eles precisam para aprender?

177 - Voltando um pouquinho lá nas suas reflexões, muitas dúvidas, poucas respostas. Quais são as elas? As dúvidas e as poucas respostas.

178 - E como saber disso? Você tem algum parâmetro?

Aham. Qual a imagem que você guarda dos seus professores? Você acabou falando um pouco na narrativa disso? Se você pudesse falar, fazer um recorte da imagem dos professores que você tem

179 - Aham. Imagem negativa você não tem nenhuma?

180 - Certo. Fala um pouco mais da imagem que você quer ter enquanto professora.

181 - Aham. Sempre fui muito interessada, principalmente pela área de ciências. Qual o motivo desse interesse?

182 - E desde que é, não sei se você se recorda, que etapa da educação você teve ciências, no ensino fundamental, 1ª série do ensino fundamental, você consegue localizar isso?

183 - E você sempre se interessou pelas três?

184 - E qual foi sua relação agora numa outra postura, como aluna aqui do curso de graduação já se vendo futura docente com o ensino de ciências.

185 - Qual é a relação da Dalila, com o curso de pedagogia?

186 - Aham. Então você não tem dúvidas sobre o que você vai ser quando crescer?

187 - É... bom, as disciplinas elas proporcionaram não só à você, mas ao grupo todo um contato com a experiência didática. Você fez algum investimento nesse processo?

188 - Mas você investiu alguma coisa assim, tempo da sua vida, na realização de um projeto. Quais foram os investimentos que você fez?

189 - Aham. Foi investimento de tempo. E disposição? Você acredita que para participar desse projeto você precisa ter disposição?

190 - Como você acha essa disposição?

191 - Olha, que bacana.

192 - Investimento com leitura, Dani, como é que foi isso, além das disciplinas, além do contato em sala de aula, todo investimento que você lembra que você

193 - Investimento financeiro?

194 - Que eu me lembro da Elis falando da lojinha? Que ela falou assim professora foi lá e comprou as miniaturas? Até isso?

195 - Aham. Você diz, a cada mês que passa aprendo mais, me transformo e descubro o quanto estou longe de ter respostas prontas. Comenta isso.

196 - Certo. Confrontando essa questão que você coloca com aquela da primeira narrativa, que quando você entrou na universidade você acreditava, que encontrar respostas ou um manual, não sei, de como ensinar, que, é, que ia te ensinar a ensinar? Você encontrava umas coisas meio que prontas. Como é que você percebe isso agora nas suas leituras, com a sua visão de mundo, é, confrontando esses dois posicionamentos que você faz?

197 - Certo. Hum, Bom, para escrever a terceira narrativa, achei muito bacana, porque você só conseguiu fazer a terceira narrativa revisitando as duas antes, anteriores? As duas sínteses anteriores.

É. A terceira e a final. É, como é que foi isso?

198 - Porque aquela é a somatória das duas, e aí você, não é, acaba acrescentando algumas coisas.

Então, dentro disso que você fala, é, parece-me que foi positivo então

A greve.

Para uma questão de formação.

199 - Aham, Tendo em vista a disciplina, que as 3 se reuniram para contar esse projeto, é, analisa os saldos positivos e negativos aí. O que você avalia dessa greve no período aí final?

200 - Bacana. É... O que você aprendeu, voltando aqui, a (..), a greve, você puxou a greve e eu embalei, voltando à nossa narrativa 3, o que você aprendeu quando você refletia sobre ser discente e estagiária?

201 - Quando você relê a sua narrativa, talvez isso não tenha aí, essa questão é uma pergunta que eu faço, não tem porque não tem uma fala sua. O que você aprendeu quando refletia sobre ser discente. Isso você refletiu?

202 - E ao mesmo tempo ser estagiária. A pergunta é: o que você aprendeu refletindo, porque aqui você faz uma reflexão...

203 - Certo. Com a greve você chegou a assumir algum conjunto de aulas, uma aula, duas aulas, ou não, a professora pediu para você parar e só retomar quando tivesse a orientação dos professores?

Auxiliando?

Não teve essa aula?

Só a conversa?

Mas aula não teve?

Ah, você fala desse lugar de estagiária que não é um lugar.

E como estagiária atuando, conduzindo uma aula. Eu queria saber se há um lugar.

Não aconteceu isso com você?

Como não aconteceu, você não experimentou isso?

204 - Certo. É, entendo que as aulas, é, se você quiser conversar comigo, entendo que as aulas das três disciplinas responsáveis pelo estágio e pelas narrativas, estavam atuando em mim de uma forma mais latente do que eu era capaz de avaliar o próprio

processo. Como que é isso? Explica isso para mim.

Que é o seguinte: o que você aprendeu com os fundamentos lá da matemática, do ensino da matemática, e o que você aplicou.

E o que você aprendeu?

205 - É, com as ciências e o que você pode aplicar.

Aham. A ideia de ser melhor professora, está e sempre, nas três. Por que?

É, você quer ser a melhor professora. A melhor professora. A ideia de ser melhor professora...

Por quê?

Não, não a melhor, mas ser uma professora, uma boa professora.

Competente, é isso que você coloca?

Não a melhor.

206 - Ah uma professora boa.

207 - Algum difícil para você, de uma forma indireta, nos livros, como falam ali nos livros

Essa cobrança de ser a melhor professora?

208 - Tá, não. Uma professora melhor.

Bom, a Dalila que construiu um projeto inteiro?

209 - Me faz sentir menos estudante e mais futura docente. Quais motivos dessa sensação? Isso é bom?

210 - Como você se constitui?

211 - Certo. "Ganhei muito na minha formação enquanto ser humano, enquanto educadora". O que você ganhou?

212 - Aham. Desafios pessoais superados. A construção coletiva e a oportunidade, você fala isso? Os desafios sempre foram superados. E fala muito da construção coletiva, que você teve com seus alunos, dessa oportunidade. Como é que você tratou essas relações? Os desafios pessoais e ao mesmo tempo compartilhar os desafios coletivos.

213 - Aham. Você fala da competência e a responsabilidade em realizar o projeto de ensino. O que você acabou comentando anteriormente, enquanto professora. É, tem mais alguma coisa que você gostaria de citar sobre isso? Dessa responsabilidade, da competência?

Aham. Em algum momento na narrativa 2 e na 3 também, você fala sobre o reconhecimento da proposta, dos professores?

214 - Isso em grupo, de integrar, de reunir e de colocar em prática juntos, onde vocês conduzem aulas e fazem e elaboram o projeto.

215 - E você acha que isso contribui para formação, para constituição do professor se vê professor em formação?

216 - Escutando o que você fala, é... me faz pensar que de repente será que o professor que sai dessa formação e então passa num concurso ou é contratado por uma escola, é... ele teria uma formação diferente? Como é que ele se constitui? O professor.

217 - Aham. Para finalizar, o que você é agora depois de tudo isso que você relata como a sua constituição enquanto futura professora, você escrever, você falar sobre você. O que você é hoje?