

# Histórias e Memórias na Formação da Identidade Profissional de “como se chega a ser o que se é”

Nelci Reis Sales de Araujo<sup>1</sup> (FM) nelquimica@yahoo.com.br

1- Mestrado de Ensino de Ciências e Educação Matemática. Colégio de Aplicação - UEL

## RESUMO

A história e memória no estágio supervisionado surgem pela reflexão em introspecção de “como se chega a ser o que se é” como fontes de informações da relação com o saber e relação com a escola pela leitura de CHARLOT (2000, 2005). A análise e discussões estão entrelaçadas por contemplarem um momento para o estágio de observação e experimentação, no qual o roteiro de atividades fez parte dos relatos pessoais, e outro para as regências de professores licenciandos, que incluíram seus planos de aulas. À luz da relação com o saber e relação da escola tecemos considerações para a formação de professores ressaltando a importância de promover a tomada da “autoconsciência” dos futuros professores no espaço escolar.

Palavras-chave: reflexão, relatórios, formação

## 1. AS QUESTÕES ATUAIS

As pesquisas a respeito da formação de professores que iniciaram na década de 1980 cresceram substancialmente nos últimos 15 anos e com preocupações relacionadas ao desenvolvimento de modelos de análises, cujo processo de aprender a ensinar ocupava um lugar central. A problemática também foi evoluindo de tal forma que as questões anteriores que eram baseadas em “o que é um ensino eficaz?”, cresceram e geraram outras novas como: o que os professores conhecem? que conhecimento é essencial para o ensino? e quem produz conhecimento sobre o ensino? (FENSTERMACHER *apud* GARCÍA, 1998, p. 51). A questão crucial agora é: para que serve aprender isto? Em termos de: quais relações com o saber os professores mobilizam nos momentos de suas práticas? (CHARLOT, 2005, p. 91-97).

Enquanto perguntamos, os paradigmas dos pensamentos, experiências, reflexões e ações dos professores circulam sobre os antigos e novos conhecimentos dos modelos de análises da formação de professores. Ainda suscitamos novas reflexões em indagações que movimentam nosso próprio ser e as pesquisas. A tarefa do futuro professor foi aprender para ensinar, e de preferência, sob a luz de novos modelos de ensino e aprendizagem e da pedagogia da formação profissional inicial. Ante uma atividade que requer uma tomada de consciência, tanto de que se apropriou dos saberes e das práticas, em uma autoafirmação, como também para que o conhecimento *serve, quando e onde* aplicá-lo, é possível que se depare com um dilema: Sou, ou não professor? Uma identidade que já nasce impregnada de “desejos de” saber os momentos e lugares de empregar os saberes da docência. Mas, ao contrário, ainda pode descobrir que, ao ensinar aprende com os outros, com o mundo e consigo mesmo, enquanto eu, ou sujeito epistêmico, em uma relação com o saber. Quando aprender que o ato de ensinar é global e contextualizado, igualmente, vai aprender que o cerne do processo de aprender a ensinar é a prática do aluno em uma atividade intelectual, na perspectiva de construtivismo, como afirma CHARLOT (2005).

O professor, enquanto sujeito mediador na mobilização para a prática do aluno que deva culminar em uma atividade intelectual nos remete ao dizer de CHARLOT (2005, p. 89-93): “não sabemos o que é exatamente o professor”, mas sabemos que a relação com saber e relação com a escola tornou-se uma questão relacionada com a formação de professores. Uma relação abordada em três eixos, como da pesquisa educacional, que não entra na sala de aula da escola; da relação entre a teoria e a prática e, principalmente, da relação entre as práticas dos alunos. As pesquisas de ensino de ciências parecem surtir pouco, ou nenhum efeito na prática docente, e

conseqüentemente, na dos alunos. O diálogo da relação do saber entre a teoria e a prática está entre dois tipos de teorias, uma enraizada nas práticas e nas situações de ensino na escola, denominada de saber coletivo historicamente elaborado pelos professores, e outra, que está se desenvolvendo na área da pesquisas (id. p. 93-98).

A prática do aluno em uma mobilização é a essência da teoria da relação com o saber de CHARLOT (2000, 2005), de forma que ensinar não é a mesma coisa que aprender, ainda que para aprender o aluno necessite entrar em uma atividade intelectual. Como mobilizar uma turma de alunos em uma prática intelectual com vários desejos diferentes para as atividades no eu, outro e no mundo do sujeito? Da relação com o saber retiramos a condição humana do eu, enquanto desejos docentes, para propormos a elaboração de uma reflexão em introspecção por uma atividade utilizada como organizador prévio, estruturando oportunidades para proporcionar reflexão nos professores licenciandos, como apontou a investigação de YING e LENG (2005), e também, resgatando no sistema de crenças educacionais dos futuros professores os conflitos, ou preocupações, cujas fontes estão na observação da realidade de seu trabalho como realizada na pesquisa de BEJARANO e CARVALHO (2003, p. 2).

A princípio, a pesquisa não era uma nova questão, mas uma orientação às dúvidas dos licenciandos. O objetivo foi realizarmos uma estruturação prévia em reflexão para facilitar os relatos do roteiro de atividades do estágio de observação e experimentação e dos planos de aulas do estágio de regência no desenvolvimento do relatório do curso de estágio supervisionado da licenciatura em Química. A proposta tornou-se fonte de “vozes” nos relatórios de estágios (YINGER e CLARK, 1988, p. 176).

A atividade proposta está fundamentada nos modelos de desenvolvimento profissional dos professores de GARCÍA (1999, p. 146), incluindo o de cunho profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão, sendo especificada, tanto pela redação e análise de casos, como também na análise de biografias profissionais (id. p. 153). Um contexto de saberes profissionais de formação, que para nosso propósito realizaremos a leitura à luz dos elementos para uma teoria de CHARLOT (2000, 2005). Os elementos perfazem a relação com o saber e a relação com a escola, porque nascem em si mesmo, enquanto do sujeito, e na ausência de si mesmo, enquanto do outro, carrega em si o “desejo de”, ou a falta em si mesmo. Nessa condição humana, o homem é uma presença fora de si, de forma que os elementos estão entrelaçados na relação com o saber e também estão na escola. Ele é portador de desejos, um ser singular e social, um exemplar único da espécie humana, que em CHARLOT (2000, p. 51) vemos pela essência humana revelada pelos estudos da linguagem e da cultura, que assumiram um papel crucial para estruturar o homem.

A leitura de uma história na formação da identidade profissional implica numa pesquisa da relação com o saber, quando buscamos compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular, porque o eu epistêmico não é dado; ele é construído e conquistado como afirmou CHARLOT (2005, p. 41 e 43). A história em autobiografia da atividade segue as recomendações de GARCÍA (1999, p. 154) de conhecimento de casos, que é um conhecimento ligado à ação, na medida em que emerge *de* e *se* relaciona com personagens e situações vividas pelo professor de forma particular, sendo para SHULMAN (1986, p. 11) um conhecimento de eventos específicos, bem documentados e bem descritos, ou ainda, de uma sequência de eventos completados com informações do contexto; os pensamentos e sentimentos. Quanto à redação e comentário de biografias profissionais GARCÍA (id. p. 155) aponta como uma estratégia utilizada como contexto para o desenvolvimento profissional.

A atividade estruturada como organizador prévio, o roteiro de atividades e a montagem de plano de aulas perfazem o projeto de pesquisa. Já utilizamos o organizador prévio em forma de texto para investigar a construção, reconstrução e inter-relação de conceitos com temas que estabelecem pontes entre o que o aluno já sabe e aquilo que precisa conhecer (ARAUJO et al., 2006, 2007). Aqui, exploramos o tema de história pessoal para estabelecer uma ponte na formação escolar e inicial na licenciatura. Esperamos que o licenciando expressando suas reflexões, utilizando os documentos escritos como um mundo simbólico da linguagem possa fundamentar suas observações e experimentações estéticas (LAROSSA, 2006) de suas práticas, a partir de conhecimentos educacionais e culturais, que permearam sua história e contribuíram para a formação inicial de sua identidade profissional. A compreensão do estágio supervisionado em termos das reflexões de tomada de “autoconsciência” dos saberes docentes valoriza futuras perspectivas para o curso de formação inicial de professores.

## 2. OS RELATÓRIOS COMO INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de pesquisas utilizados foram os relatórios de estágios, por constituírem relatos, portanto, documentos pessoais, narrados em primeira pessoa que descreve ações, experiências e crenças do indivíduo na concepção de BOGDAN e BIKLEN (1992, p. 132-133). No relatório a linguagem toma um realce acadêmico, por ser uma forma que coloca em evidência a comunicação científica de todo momento importante na formação do professor, sendo a técnica de documentação que mais se aproxima do *journal* (LIMA, 2008). O relatório é a construção de uma espécie de 'memória' história (*una banca dati*) das ações (ZABALZA, 1998) e assume características dos diários de aulas porque também é um espaço narrativo dos pensamentos dos professores, podendo ser utilizado como instrumento de análise desses pensamentos reflexivos (ZABALZA, 2004; LIMA, 2008). O diário proporciona o desenvolvimento de descrição da dinâmica da aula por meio de um relato sistemático e pormenorizado dos distintos acontecimentos e situações cotidianas (PORLÁN e MARTÍN, 1996, p. 22) e em suas várias formas foram utilizados no âmbito da ação pedagógica nas pesquisas de ZABALZA (1991, 1994); YING e LENG (2005); GALIAZZI e LINDEMANN (2002); LIMA (2008); YINGER e CLARK (1981, 1988); ALVES (2004).

O diário-anotações *journals* é um registro pessoal que abrange os diários *diaries* e diários oficiais *log* de HOLLY e MCLOUGHLIN (*apud* GARCÍA, 1999, p. 188). Ele promove o pensamento reflexivo (YINGER e CLARK, 1981) e pode ser descritivo, analítico, avaliativo, etnográfico, terapêutico, reflexivo, retrospectivo, introspectivo ou criativo. Como estratégia pode estimular a escrita reflexiva (ZEICHNER e LISTON, 1987), fornecendo oportunidades para os futuros professores à prática reflexiva, investigação e autoavaliação das questões de ensino e aprendizagem, além de superar as experiências negativas do aluno no ensino (YINGER e LENG, 2005). Assim, direcionamos uma atividade reflexiva estruturada na elaboração do relatório, porque para ALVES (2004) é usual, nos diários de pesquisa em ensino, estabelecer instruções, a senha, ou ordem do diário e sugestões temáticas aos seus autores, dependendo da natureza do estudo desenvolvido. A análise da tomada da autoconsciência nos relatórios é adequada, pois segundo DIAMOND (*apud* ALVES, 2004, p. 232) um dos grandes objetivos do diário é “promover a construção do *self* e reconhecê-lo como uma possível comunidade em que o *self* pessoal complementa o *self* profissional, isto é, na qual as exigências do 'eu próprio' e do 'professor que sou' podem ser reconciliadas”.

A reflexão na análise da realidade imediata para GARCÍA (1999, p. 41-43) é vista em termos de três tipos de reflexão descritos por ZEICHNER e LISTON (1987), a *técnica*, que fazemos das situações explícitas; a *prática*, que consiste no planejamento

do que se vai fazer e na reflexão do que se realizou; e a *crítica*, a análise ética e política da própria prática. Sua análise da realidade identifica quatro formas de reflexão: a *introspecção*, voltada para a reflexão interiorizada de pensamentos e sentimentos desvinculados da ação cotidiana, podendo ser apreendida por entrevistas, diários ou construtos pessoais, cujas informações são esquemas conceituais permanentes nos professores; o *exame*, que consiste na alusão do professor a eventos realizados ou que poderão ser realizados; a *indagação* que leva o professor a analisar a sua prática e identificar elementos para o aperfeiçoamento, relacionada à investigação-ação e a *espontaneidade*, que consiste na ação intelectual de análise do professor durante o seu trabalho pedagógico quando ele pode redefinir as ações e programá-las.

### 3. O CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A pesquisa conta com licenciandos do curso de Química da Universidade Estadual de Londrina, que estavam sob nossa supervisão nos anos de 2008 e 2009. A intenção para o estágio de observação e experimentação foi inserirmos os futuros professores no sentido de vivenciar o ambiente de sala de aula e espaço escolar, entrando em formas relacionais, a fim de se integrarem nas atividades. Uma atividade com participação e auxílio aos alunos das escolas nas resoluções das atividades de sala de aula desenvolvidas, bem como na elaboração e correção de trabalhos.

Para o estágio de regência com os professores licenciandos e das escolas, combinamos aulas com atividades experimentais de laboratório no início e, posteriormente, em sala de aula, conforme os conteúdos elencados em seus planos. A hipótese é de que as aulas de laboratórios contribuem para o desenvolvimento da manipulação e do tratamento de interação entre alunos e futuros professores, já que esse lugar e ambiente de interação fazem parte de seus repertórios de conhecimentos de ensino e aprendizagem desenvolvidos durante o curso de licenciatura.

Os planos de aulas diários foram preparados a partir da realidade observada e com o supervisor e de acordo com o programa de conteúdos do professor da escola, que em alguns casos, sugeriram aos professores licenciandos que pré-estabeleciam as etapas do planejamento. Os registros dessas ideias para a estruturação podem contribuir para o desenvolvimento de melhorias nos planos de aula diários finais, uma vez que ajudam o professor licenciando a planejar, revisar e refletir, antes da sua prática. A reflexão daí gerada pode propiciar uma breve análise das competências de ser professor e, além disso, é adequada para apontar previsões de pontos positivos e negativos, que podem surgir durante a aula. O planejamento permite sofrer, ou não, reajustes, conforme os orientadores. Mas, procuramos dar ênfase aos planos de aulas estruturados pelos alunos. Nesses casos, orientamos com relação aos objetivos e propósitos deles, apoiando-os em suas construções pessoais (GARCÍA, 1999, p. 42 e 157), pois de acordo com PORLÁN e MARTÍN (1996, p. 18) o plano de aulas diário é uma tentativa de representar a realidade que se pretende. Uma intenção de dar sentido à prática, o seu sentido particular, ou seja, o sentido particular de cada licenciando.

### 4. ATIVIDADE ESTRUTURADA COMO TEMA ORGANIZADOR

Após o início dos estágios inserimos a atividade para a elaboração do relatório e orientamos cada licenciando para não responderem diretamente às perguntas, e que as mesmas, serviam apenas para estruturar o relato em termos da reflexão em introspecção, de tempo antes e depois em sua história pessoal de formação.

Elaboração de uma Reflexão em Introspecção: como se chega a ser o que se é

O livro de LARROSA (2006) mostra no preâmbulo o caminho de qualquer pessoa, que certamente conduz nessa reflexão profunda, de certa forma introspectiva,

enquanto, detemo-nos na sua leitura, sem a intervenção de nosso próprio eu pessoal e cultural que, nesse caso, deixamos a transmissão do calar para concentrar-nos na novela de formação e aprendermos como se chega a ser o que se é.

A autoconsciência ou identidade pessoal, isso que ao que parece, tem uma forma essencialmente narrativa (BECKETT *apud* LARROSA, 2006), não será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de aclamar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta? É possível que sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida. Cada um tem a sua lista; por exemplo: abaixo [o velho regime, etc.], céu, amor, progresso, destino, revolução, inferno, ciência, liberdade história e eu, entre outras listas. E cada um dispõe, também, de uma série de tramas nas quais as entrelaçam de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu:

*“há de se tentar depressa, com as palavras que restam; o quê tentar eu ignoro, não importa, nunca o soube, tentar que elas me conduzam à minha história, as palavras que restam...; há de se dizer palavras, enquanto ainda existam; há de se dizê-las, até que me encontrem, até que me digam, estranho-castigo, estranha falta, há de se seguir...”*

Como evitar, então, a suspeita de que a crescente profusão de nossas palavras e de nossas histórias não tem como correlato o engrandecimento de nosso desassossego? Como não pensar que nosso já quase insuportável falatório talvez tenha algo a ver com a também insuportável certeza de nossa própria in-existência?

O pequeno texto de LARROSA (2006) pode ser um ponto inicial para que você escreva sua breve história pessoal no espaço escolar, enquanto, aluno que vivenciou as práticas sociais em todo o contexto, antes de entrar no curso de formação inicial de professor na universidade, e após, no estágio de observação, assim como da experimentação da prática de ensino. Há necessidade de “algo”, ou de alguma coisa, que antes era nada? Em qual contexto de sua história essa carência foi suprida? Essa falta foi reprimida? Ou ainda, ela se transformou em uma angústia? Há possibilidade de encontrar o ponto de mobilização em si mesmo para tentar desenvolver uma prática intelectual nas teorias de formação? Agora, avaliando a prática docente e considerando os saberes sociais desenvolvidos no espaço escolar há como promover uma mobilização intelectual em seus futuros alunos?

No desenvolvimento do corpo do relatório escreva o seu relato pessoal, tanto do estágio de observação, como também do estágio da prática docente. Se preferir estabeleça comentários a respeito de seus planos de aulas, que deverão estar em anexo. Para os licenciandos professores.

Utilize os critérios do roteiro de estágio na escola para escrever o seu relato pessoal no corpo de desenvolvimento do relatório de observação. Para os licenciandos de observação e experimentação.

Bibliografia: LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

A parte final dessa última questão para os licenciandos do estágio de observação e experimentação foi modificada como: [...] há como promover uma mobilização intelectual em seus futuros alunos, durante o estágio do ano que vem?

## **5. HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO/EXPERIMENTAÇÃO**

Na perspectiva de história e memória selecionamos 6 relatos para o estágio de observação e experimentação e 5 para o estágio de regência que constam nos itens 5 e 6, respectivamente. Em uma análise textual discursiva (MORAES, 2003), tomamos o

cuidado para não fragmentar os textos e perder o sentido, destacando entre parênteses e colocando códigos, que também foram utilizados na leitura de CHARLOT (2000, 2005) para situar as reflexões. As discussões e resenhas dessas obras foram entregues para os futuros professores para novas discussões após a análise de cada um para completarmos o sentido da proposta da atividade estruturada de reflexão.

Na análise geral destacamos que as experiências vividas como descritas nos relatos reflexivos avançam para amplas categorias da formação de professores. As reflexões surgiram quando os licenciandos detectaram os problemas, ou seja, os *problemas enfrentados* e quando partem para as ações para tentar solucioná-los na regência (um exemplo: **F/C1**), ou fazer sugestão no estágio de observação (um exemplo: **F/E2**), numa perspectiva de *autoconsciência* e *autocapacidade*, que implica no desenvolvimento de *habilidades de sobrevivência*. Essas quatro categorias foram encontradas como temas levantados pelos professores em formação no estudo de YING e LENG (2005) com *journals* para facilitar a reflexão de futuros professores.

[...]. (Hoje como graduando e já participante das práticas escolares vejo o quanto a educação pública ainda é falha, não somente pelo estado, mas até pela falta de comprometimento dos próprios alunos. **F/A1**). (ainda percebi que o tempo não é bom companheiro para o conteúdo programático dos professores, [...] quanto ao laboratório os alunos entraram somente uma vez. [...]. O fascínio dos alunos em ver as transformações era cativante. [...]. E ver as aplicações do que eles estudam foi a melhor parte... imagine, pois, descobrir que o detergente é um sal! Eles ficaram muito surpresos. [...]. As práticas de ensino na universidade serviram-me bastante quando fui lecionar no laboratório. É possível tornar a química mais acessível aos alunos, [...], basta um pouco de boa vontade. **F/E3**). Relatório I.

No final da tarde, os portões se abrem e os alunos começam entrar na escola. [...] vão chegando aos poucos e aqueles que se atrasam mais (ficam no corredor, ou no pátio, por não poderem entrar na primeira aula. O atraso não é justificado na maioria dos casos, pois a escola tem uma localização privilegiada, sendo de fácil acesso a qualquer pessoa, com vários ônibus passando pela proximidade de minuto em minuto. Os alunos sentam em suas carteiras, todas organizadas em fileiras, [...], alguns as mudam para junto com as de seus amigos. Os alunos chegam, estão agitados porque querem conversar [...] já chegam pensando em ir embora, **F/C5**) (a cada aula que vai passando vai ficando pior, o professor já vai cansando e os alunos também. Os alunos vão ficando mais agitados e com maior pressa de sair do colégio, e assim vão piorando as aulas, no geral. O professor que também se cansa a cada aula tem uma explicação plausível. **F/F3**) (O professor ministra 4 aulas do mesmo conteúdo. [...] isso é bom, porque ele vai melhorando a cada aula, de acordo com as reações dos alunos da aula anterior, mas eu particularmente discordo, ainda mais depois de observar [...]. A cada aula do mesmo conteúdo ele vai cansando daquilo e inconscientemente vai explicando menos. [...] As aulas foram baseadas no cotidiano, [...] o professor expõe o conteúdo e os alunos escutam a explicação, **F/E4**). Relatório II.

[...]. (Os perfis dos alunos mudaram muito dos últimos anos para cá, tanto em relação à estrutura escolar, aos professores, quanto ao interesse e motivação pelos estudos. A educação familiar tem grande responsabilidade por essa situação. Pais trabalham fora durante o dia todo, por motivos socioeconômicos, e pouco se dedicam aos filhos. **F/A2**). [...] (A metodologia do professor não pareceu nem um pouco diferenciada. [...]. Poucas vezes os assuntos do conteúdo programático eram correlacionados com o cotidiano, despertando assim o interesse do aluno. Para que isso ocorresse poderiam ter sido elaboradas aulas práticas, o que ocorreu somente três vezes no ano letivo. **F/E5**) [...] (Há uma grande evasão dos alunos, em comparação com o início do ano letivo. Isso deve ocorrer pela falta de motivação que os alunos encontram nas escolas, começando da administração, até a postura do professor em sala de aula, sua relação com os alunos e a didática desenvolvida. **F/D2**). Relatório III.

[...] Grandes diferenças [...] (o conteúdo de química abordado, a forma de ser apresentado pelo professor e recebida pelos alunos, já que os alunos não vêm a escola da mesma forma. [...] mudaram, estavam mais desinteressados. O problema é grave. Vale ressaltar a dedicação e atenção de alguns [...]. Tinham dificuldades em assimilar o conteúdo. Muitas aulas eram em vão, pelo fato dos alunos não conseguirem acompanhar o conteúdo, acabava não aprendendo e se dispersando em conversas paralelas. [...] conseguir a atenção deles só era possível nos dias de provas, ou trabalhos que valiam nota, então, perguntavam o conteúdo aos estagiários e ao professor. **F/C3**). [...] (Ajudando os alunos notei que o

*ensino estava sem uma base concreta. [...] Realizar o estágio foi uma experiência fantástica porque tive um contato com os alunos, podendo ajudá-los com a matéria e com o ensino de modo geral. Pude conhecer um pouco da vida de cada aluno, das suas dificuldades e o mais valioso foi ter conseguido o respeito deles, criando uma amizade com eles e com o professor, que dialogava com os estagiários a cada aula. [...] F/D1). Para obter sucesso no ensino nas salas seria necessário recuperar vários conceitos e (criar um vínculo maior com os alunos, mostrando que você realmente está interessado em ajudá-los e despertar assim o interesse deles pela aula F/F4). Relatório IV.*

*[...] (por mais elegante que seja a definição de escola, percebo que em poucos alunos ocorre esse mesmo entusiasmo. Posso parecer um pouco romântica com minha antiga ideia, mais sempre tive em mente que a escola educa, mas educa a mente e não comportamento. [...] Após todas as normas explicativas de como deveria ser a avaliação do aluno, a escola não faz F/F2). [...] (notei a falta de mais incentivos aos alunos e de mais vínculo da Escola-Universidade, pois uma é detentora de novos tipos de ensino, a outra um amplo campo de aplicação, é claro que o interesse dos alunos também é uma parte importante, já que em geral, os alunos apresentam grande desinteresse em aprender F/C4). Relatório V.*

*[...] (Pode-se perceber que não é tão fácil [...] ser um professor, pois não há uma receita de como interagir, se comportar, ou lidar com os alunos na sala de aula. Pois no final de uma aula nunca se sabe o que está por vir. Isso é o que faz o trabalho de um professor ser tão especial, pois não é apenas entrar em uma sala de aula e aplicar conteúdo, tem que saber também, lidar com situações diferentes com improvisos e jogo de cintura. F/F1). (Muitos autores especulam como deve ser uma aula ideal, particularmente, não acredito muito nisso, pois na teoria tudo é lindo, tudo funciona, mais na prática é diferente, é complicado você adotar métodos de ensino homogêneo, pois cada escola, cada sala e a cada momento, a realidade é diferente. Acredito que devemos procurar recursos para melhorar cada vez mais o ensino, mais não tentar adaptar suas teorias a cada aula em que ele aplica. F/E2). Relatório VI.*

A realidade do espaço escolar entendida como a sobrevivência na identidade profissional deve ser considerada também em termos da estratégia de sobrevivência dos alunos da escola, porque nos dizeres de CHARLOT (2005, p. 104), o que importa para o aluno é sobreviver, numa relação com o outro, enquanto professor. O licenciando aprendeu a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente; ajudar os outros, entender as pessoas e saber quem se é. Isso significa entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo. Nos cursos de formação inicial devemos identificar que os licenciandos devem aprender não apenas em saber-objeto, mas de dominar uma relação e não apenas uma atividade. Aqui, o sujeito é visto como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo (**para todos F**) (CHARLOT, 2000, p. 70).

O saber-objeto da formação profissional e dos saberes disciplinares e escolares levou à reflexão dos licenciandos, ante as dificuldades encontradas na escola, pois alguns desenvolveram uma relação humana, uma relação com o saber. A orientação é que todo ser humano aprende, mas aprender não implica adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual, pois a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender da tríade eu, outro e o mundo. Um aprender na condição humana do desejo do outro de ensinar confronta-se com o desejo do sujeito de aprender. Uma autoprodução mediada pelo outro para desenvolver atividades para a prática intelectual dos alunos, ou seja, estabelecer a relação do saber e escola, porque a criança só pode aprender porque o outro e o mundo são humanos, portanto, desejáveis, supondo a educação em atividades atrativas com “desejo de”, uma vez que esse processo se desenvolve no tempo (**F/D3, F/F2**) (CHARLOT, 2000, p. 54-56).

O eu, enquanto desejo, CHARLOT (2000, p. 52-53) cunhou da psicanálise, mostrando que na ausência de si aflora os desejos, tanto de si, como também de algo que lhe falta, colocando o homem em relação com outros seres humanos, incluindo sua história particular e sua singularidade. O homem como uma presença fora de si procura

a figura do humano no outro, tornando-o objeto de desejo, uma condição de sobrevivência concreta. Mas, o homem está presente também sob a forma de um mundo, implicando nos elementos do nascer e sobreviver, como sujeito que mantém a dinâmica do desejo. O sujeito não se reduz ao desejo à relação com o outro, é também um corpo imbricado no mundo, onde deve sobreviver, agir e produzir, mesmo que em um primeiro tempo tal necessidade seja assumida por outros. O mundo não é um universo apenas do sujeito e do outro, unidos e divididos em relações de desejo, pois nele, o outro e a alteridade assumem formas sociais. O sujeito é um ser singular, portador de desejos e um ser social, que necessita exercer atividades para sobreviver com outros homens no mundo. Mas, as atividades sugerem a ideia de recursos em movimento, de um sujeito engajando por móveis, compreendendo desejos de resultados de satisfação gerada por uma atividade, que possui uma dinâmica interna. Dessa forma a mobilização para entrelaçar o desejo do sujeito, enquanto eu, para aprender em detrimento do desejo do sujeito, também eu, que na relação do saber está na escola, portanto, requer desejo de ensinar (**F/D1,2; F/F2,3,4; F/E1; F/B4**).

A atividade só adquire sentido com relação do saber no mundo do sujeito, ao requerer do mundo simbólico da linguagem e cultura, os enunciados significantes, tanto no plano sintático, enquanto aquele da diferença, bem como no plano semântico, enquanto aquele de referência. Uma relação entre os signos do enunciado com valor diferencial em um sistema. Mas, a relação com o saber não implica o mundo como um conjunto de significados, porque é significativa o que produz inteligibilidade sobre algo no mundo pela troca comunicável com os outros (**para todos F**) (CHARLOT, 2000, p. 54-56). O licenciando observou que o interesse dos alunos só era possível nas aulas que antecediam as provas com atividades de valor (**F/C3**). Surge o “desejo de” alunos dispensando alguma mobilização na atividade para troca-lá por outra, o trabalho que vale nota. Assim, o desejo de saber não elege o saber, mas o substitui por objetos. O saber como objeto de desejo, visa ao prazer e ao gozo, em vez do objeto, portanto, desprovido de objetivos. O desejo vem primeiro (idem p. 37) e segundo BEILLEROT (1996, p. 51-73) é uma aspiração primeira de um conjunto de objetos de desejo. Para os alunos (**F/E3, F/D1**) a essência do desejo pessoal é dada pelo valor que representa o reconhecimento pelas outras pessoas (professor da escola), ou ainda, que o nosso desejo é o desejo de ser gerado como um valor pelos outros (autoafirmação).

CHARLOT (2000) enfatiza a prática do aluno quando uma mobilização de atividade intelectual é colocada em termos do outro, enquanto professor na interface do pessoal e do social, assim como o eu do aluno pode estar impregnado de desejos de aprender *pelo* e *para* o mundo (**F/E2**). O importante é o eu singular e social do aprendiz, mas que é dependente do eu singular do professor, de forma que aprender algo que os alunos desejam, por vezes é diferente do aprender para o professor (**F/C3,4**). Isso ocorre porque suas histórias de vida familiar, social, cultural e, principalmente escolar são diferentes. Quando as expectativas do outro na sociedade, realizando uma prática em termos de muitos desejos diferentes de alunos, a figura do professor parece imersa em múltiplas facetas dos saberes experienciais (**F/F1**).

## 6. HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE PROFESSORES LICENCIANDOS

*Quais são os (fatores sociais que nos levaram a realizar esta escolha? Escolhemos sermos professores para realizar um sonho, ou para termos uma profissão? F/B1) Se for para realizar um sonho resta-nos perguntar se este pode se tornar real, ou simplesmente, não passará do mundo das palavras. Quais serão as dificuldades encontradas para torná-lo real? [...] Mas, [...] devemos também perguntar “qual será a contribuição de ser professora dar para minha realização profissional?” (Ser professora ou ser educadora? F/B2). (Neste período de estágio não consegui obter uma resposta clara para esta pergunta, mas me apropriei de novas indagações; pois, o professor é aquele que só ensina o aluno? Será possível ensinar e se manter distante da realidade do aluno? Será possível conhecer a realidade do aluno e não*

*se deixar levar pelas paixões? Não podemos nos esquecer que o ser humano tem seus próprios anseios, e a neutralidade não é característica de um ser humano, pois todo indivíduo forma sua opinião diante dos fatos. F/C2). O principal objetivo ao iniciar um curso de licenciatura foi ser uma educadora, porém observei que ser educadora é muito mais que saber fórmulas e teorias de química, mas saber a hora certa de mostrar ao aluno a importância dos conteúdos que estão sendo abordados em sala de aula. Tarefa fácil? Não [...]. Em minha prática, notei que os alunos do ensino médio possuem uma visão de que o professor não pode errar, deve saber tudo e (estar sempre a disposição de iniciar conversas paralelas ao conteúdo. F/B4). (A figura do professor está em decadência e os alunos estão avaliando-o o tempo todo para perceberem erros que justifiquem suas inquietudes. [...] não foi fácil esse estágio, encontrei diversas dificuldades, principalmente, para transmitir a matéria. Algumas vezes tive que ser muito tradicional, apesar de sempre fazer meus planos de aula de forma com que se atingissem aulas mais dinâmicas; em alguns momentos fracassaram, e novamente, tive que partir para uma aula tradicional. Para os alunos do curso técnico, todas as aulas foram dadas no laboratório, onde se observou muito interesse e participação dos alunos. Nestas turmas o maior desafio foi superar as expectativas dos alunos em relação as minhas aulas, pois, em duas delas, acompanhei em meu estágio de observação, criando-se um vínculo maior com ambas. F/B3). Relatório VII.*

Os relatos mostram o eu como nós, o outro, como objeto de desejo de si mesmo (F/B1, F/A2) e suas reflexões de identidade durante as regências realizadas em dois locais diferentes da escola, na sala de aula e no laboratório, implicando em um dilema (F/B2), como notamos nas indagações iniciais, em virtude da relação com o saber constatado nesses espaços, tempo e história, uma vez que existem vínculos com os alunos de um local (F/B3, F/B5, F/D1). A leitura requer a relação com o saber, enquanto relação epistêmica. Sua reflexão de identidade mostra a tomada da autoconsciência do seu lugar como professora na escola, ou seja, espaço com alunos com quem deve manter relações. A relação com o saber é relação com particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende. Os locais nos quais a criança aprende possuem estatutos diferentes do ponto de vista do aprendizado. A função da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida (F/F2). Ainda, existem locais mais adequados do que outros para implementar tal ou qual figura do aprender. Na figura do aprender a relação do saber-objeto, os conteúdos (F/B4) estão próximos do eu epistêmico, pois aprender é dominar uma atividade no mundo e uma relação com o outro. O espaço do aprendizado é marcado por espaço-tempo partilhado com outros (alunos) e não é meramente epistêmico e didático, porque há relações com outros e consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo de forma que é a relação com o saber, enquanto identitária (F/D3, F/F5). A relação de identidade com o saber mostra que a relação com o saber é também relação consigo próprio e por meio do “aprender” da licencianda, quando se conscientiza que de algumas atividades (planos de aulas) não estão dando os resultados previstos, realiza a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si (CHARLOT, 2000, p. 67-72).

*[...] (Sempre senti certa apreensão na hora de ir ao colégio [...]. Em algum momento, entre o final do terceiro ano do ensino médio e começo da universidade essa apreensão desapareceu. Quando aluno, sempre olhei para o colégio com desdém, um lugar do qual sentia necessidade de fuga. Hoje o encaro como um ambiente de oportunidades de aprendizado, não de química, ou matemática, ou qualquer outra disciplina, mas onde crianças e adolescentes aprendem a conviver, ou deveriam aprender, a se calar para não ofender, a ter respeito a todos sem distinção. F/D3) (Por sempre ter me dedicado aos estudos eu sentia-me sozinho no colégio; encontrei amizade naqueles semelhantes e sentia certa admiração por aqueles que transgrediam as regras [...]. Uma admiração velada e taciturna, que nunca era confirmada por palavras, ao contrário, por palavras as atitudes destes alunos eram criticadas F/D5). [...] com minha experiência de aluno, entendo a admiração que eles sentem pelo não convencional, ao não cumprimento de regra. Dessa maneira procuro desenvolver em minhas aulas algum comentário inesperado, ou até mesmo utilizando piadas e histórias, (utilizo isso sabendo que terei não a admiração, pois sou professor. O representante das regras, mas terei a atenção que o diferente lhes causou, esse interesse deles pelo*

novos, para prosseguir a aula. Apenas faço isso quando vejo que os “admirados” não os “admiradores” estão começando a se destacar em sala de aula. **F/C1**). [...] (Entendo que meu dever como educador seria realmente ouvir os “desordeiros” fora do horário de aula, pois essa “revolta” contra as normas, possivelmente, seja a manifestação de algum problema familiar, emocional, ou até mesmo um desvio de atitudes, sofrido por esse adolescente em alguma etapa de sua vida. Mas, estou lidando com jovens que querem um futuro melhor. **F/A3**). Relatório VIII.

Os licenciandos realizam uma reflexão de autoconsciência que culmina na formação da identidade, palavras de uma epifania do mundo, tomada como uma relação com o saber depositada nos outros (alunos) como (**F/C1,2,3**). Ele constatou a reforma pessoal pela autoconsciência, estabelecendo uma relação com o saber de sujeito epistêmico, na qual verificou que os alunos vivem em um mundo desigual e buscou estruturar por relações sociais, não apenas como uma posição social (sua condição de professor, de autocapacidade), mas, por suas experiências anteriores (na escola) que serviram como a figura do aprender do outro, sua sociedade, que também é história (**F/C1; F/E1**) (CHARLOT, p. 73-74).

(Durante os estágios supervisionados, pode-se ter outro ponto de vista com relação à escola, não mais como aluno, e sim, como professor, pois apesar do ambiente e as situações vividas forem as mesmas, as experiências e conceitos adquiridos são totalmente diferentes. **(F/F5)**. (Com essa convivência dentro da escola, percebi que os grandes problemas do ensino são a valorização e reconhecimento dos professores. [...] um mestre que está ali para compartilhar o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. [...] talvez por fatores culturais, sociais, ou quais sejam eles, há uma carência por respeito aos professores em modo geral. [...] há também os alunos que estão ali atrás do futuro, com vontade de aprender, mas este grupo de alunos é minoria. Este ponto faz com que um estagiário que pretende seguir sua carreira de professor, repense em seu objetivo. **F/A4**) (Este problema de relacionamento aluno-professor, pode variar também em relação ao colégio, pois durante o estágio de observação que foi realizado no [...] houve uma maior decepção pessoal. [...] mas, as experiências vividas superaram de forma negativa as experiências no colégio. **F/B5**). [...] uma falta, que na verdade é essencial para um ensino de qualidade de química, é o material de apoio do professor, principalmente, quando se trata do laboratório, que é um item fundamental para o ensino de química. [...]. (Apesar de todos os problemas encontrados em sala de aula, uma coisa que chamou-me a atenção foi a forma com que os professores supervisores se relacionam com os alunos, de maneira versátil. Conseguiram aplicar suas aulas de maneira satisfatória, até mesmo em turmas consideradas mais difíceis [...] **F/E1**) [...]. Relatório IX.

[...] (hoje, remeto-me aos tempos de aluna do ensino médio. As transformações que passamos durante a nossa adolescência, são as mesmas que os alunos passam hoje, e isso é compreensível, porque também já fomos alunos. **F/D4**). (Notei que o professor é desvalorizado, porque também me senti assim. Finalizo com esperança de que um dia tudo isso possa mudar na educação. Não só os professores devem fazer a sua parte, mas o governo como um todo. Atualmente, há uma forte tendência que aliena a escola à simples formação de cidadãos prontos para enfrentar a vida. Apoiada pelo governo federal (que bombardeia a mídia com o slogan “educação para a vida”, talvez como forma de dissimular a precariedade do ensino público, essa perspectiva focaliza o estudante como indivíduo que está sendo preparado para se inserir na vida social e, sobretudo, para enfrentar o mercado de trabalho. Deste modo, o sentido da aprendizagem é posto para fora da escola. **F/A5**). Relatório X.

Nos locais de aprendizagem (**F/B3,5; F/C5; F/D3,4**) verificamos a dificuldade do desenvolvimento da atividade, enquanto saber-objeto (**F/E2,3,4,5**). A atividade é desenvolvida por um sujeito do saber, um ser humano que se tornou sujeito para se apropriar do mundo e essa atividade existe na forma de “coisas” para aprender. Um saber que ao mesmo tempo, se apropria do sujeito, tornando-o, sujeito de saber no mundo, com alteridade e com o outro, enquanto também sujeito em si, formando uma relação de pluralidade que mantém com o mundo. Um saber plural fomentando o desenvolvimento da atividade que lhe é própria para argumentar, verificar, experimentar, demonstrar, provar e validar as “coisas” que se apropriou do mundo. Tal atividade implica nas ações do sujeito sobre ele mesmo, endossando exigências e

proibições para si, que acarreta na relação com os outros da comunidade intelectual. Mas, a relação do saber se estende na linguagem e tempo, endossando o sujeito do saber na apreensão de sua relação com o saber. Um saber produzido em confrontação interpessoal, porque é com o mundo e como tal, deve ser objeto intelectual e, não um processo cujo saber é apenas cognitivo e didático (CHARLOT, 2000, p. 59-64).

A reflexão gerou a consciência dos problemas enfrentados na escola em uma relação de eu, outro e o mundo no qual vivemos é fragmentado por relações interpessoais por mediação da linguagem e cultura (F/D5). A relação com o saber coloca-nos na tentativa de compreendermos a desigualdade social perante a escola, dando atenção na relação com a linguagem, com a cultura, com o saber que estabelece vínculo entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe. Ante a problemática das práticas pedagógicas CHARLOT (idem p. 39) cita BOURDIEU e os conceitos de *habitus* e de capital cultural, sendo o primeiro entendido como um conjunto de disposições psíquicas socialmente construídas que funciona como matriz das representações e das práticas do indivíduo. Já, o capital cultural e simbólico se remete às desigualdades sociais e questões econômicas, que geram um fracasso escolar em termos do desejo de aprender do aluno e seu *habitus* no espaço escolar, prevendo seu sucesso, ou fracasso representacional. Tal fato implica em dizer que o processo de dominação de classe interfere na atividade do sujeito, de forma que esse sujeito não está à mercê somente de sua posição social. Ao contrário, esse sujeito é indissociavelmente social e singular e como tal, mantém sua essência humana (F/A1,2,3,4,5) (CHARLOT, 2005, p. 40-44).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sujeito nasce em um mundo já estruturado e por “desejo de” do outro, desenvolve um horizonte de “atividade” na linguagem, cultura, história, memória, espaço e tempo, enquanto, faz o engajamento com o mundo. Uma atividade em formação de si mesmo, enquanto, se é sujeito no mundo, antes de entrar para um curso de formação inicial de professores, que, posteriormente, em autoconsciência, tenta uma reforma pessoal, porque tanto aprende como ensina, enquanto o outro como objeto de desejo de outro sujeito, formando sua identidade profissional, ao refletir no “como se chega a ser o que se é”. Uma perspectiva que pode ser lida em nova questão na formação de professores, que na relação com o saber de CHARLOT (2005, p. 89-98) está em quatro tipos de análise, tais como: o saber é um discurso coerente; uma prática como atividade, prática do saber direcionada e contextualizada e por fim, uma prática que produza um saber denominado de saber da prática.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, F. C. Diário: um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium* – Revista do ISPV, n. 29, Ed. Jun, 2004, p. 222-239. Disponível em: <[www.ipv.pt/millenium/Millenium29/default.htm](http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/default.htm)>. Acesso em: 2 janeiro 2010.
- ARAUJO, Nelci Reis Sales de, et al. O Petróleo e Sua Destilação: uma abordagem experimental no Ensino Médio utilizando mapas conceituais. *Semina: Ciências Exatas e Tecnológicas*, Londrina, v. 27, n. 1, p. 57-62, jan./jun. 2006.
- \_\_\_\_\_. Mapas Conceituais Como Estratégia de Avaliação. *Semina: Ciências Exatas e Tecnológicas*, Londrina, v. 28, n. 1, p. 47-54, jan./jun. 2007.
- BEILLEROT, J. Désir, désir de savoir, désir d’apprendre. In: BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE; MOSCONI, N. *Pour une clinique Du rapport au savoir*. Paris: L’Harmattan, 1996.

- BEJARANO, N. R. R. e CARVALHO, A. M. P. Tornando-se Professor de Ciências: crenças e conflitos. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 1, p. 1–15, 2003.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon, 2. ed., 1992.
- CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. e GEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- CHARLOT, B. *Da Relação Com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GALIAZZI, M. C.; LINDEMANN, R. H. *O Diário de Estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor*. In: *Anais Na Contracorrente da Universidade Operacional*. Florianópolis, SC: UFSC, 2002.
- GARCÍA, C. M. Pesquisa Sobre Formação de Professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 51-75, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LIMA, J. I. *O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática: possibilidades de colaboração*. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará. Belém, Março, 2008.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, J. *El Diario del Profesor: un recurso para la investigación en el aula*. 3. ed., Sevilla: Díada, 1996.
- MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- SHULMAN, L. S. Those Who Understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.
- YING, B. P.; LENG, W. K. Facilitating Reflection in Education Studies: a case study among preservice student teachers. *Jurnal IPBA / Jilid 3: Bilangan 2*, p. 1-16, 2005. Disponível em: <<http://apps.emoe.gov.my/ipba/ResearchPaper/journal/article1.pdf>>. Acesso em: 10 janeiro 2010.
- YINGER, R. J.; CLARK, C. M. *Reflective Journal Writing: Theory and practice*. East Lansing, MI 48824: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, p. 1-37, Jul. 1981.
- \_\_\_\_\_. El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. In: ÂNGULO, L. M. V. (ed.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy: Editorial Marfil, S. A., p. 175-195, 1988.
- ZABALZA, M. A. *Los Diarios de Clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A. 1991.
- \_\_\_\_\_. *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.
- \_\_\_\_\_. El Practicum en la Formación de los Maestros. In: RODRÍGUEZ, M. S, et al. (Coord.), *La Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, p. 169-202, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Os Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), p. 23-48, 1987.