INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO DE JANEIRO
Campus Nilópolis

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu

Mestrado em Ensino de Ciências

Campus Nilópolis

Sabrina Bessa da Costa Ferreira

QUAL A MEDIDA DO BOM PROFESSOR? UMA ANÁLISE DA PROFISSÃO DOCENTE

NILÓPOLIS

2013

Sabrina Bessa da Costa Ferreira

QUAL A MEDIDA DO BOM PROFESSOR? UMA ANÁLISE DA PROFISSÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Orientador: Profª. Drª. Eline Deccache Maia

NILÓPOLIS

2013

Ficha Catalográfica

F383q Ferreira, Sabrina Bessa da Costa.
Qual a medida do bom professor? Uma análise da profissão docente / Sabrina Bessa da Costa Ferreira; Orientador: Eline Deccache Maia. -- Nilópolis, RJ: IFRJ, 2013.
148 f. : Il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Programa de Pós - graduação em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. PROPEC, 2013.

1. Professores - formação. 2. Ciências - ensino. 3. Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS). I. Maia, Eline Deccache, **orient**. II. IFRJ. PROPEC. III. Título.

CDU 373.5:5

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar pela oportunidade de crescimento e aprendizagem e ao meu anjo da guarda por se fazer presente em todos os momentos, me ajudando e fortalecendo como um verdadeiro amigo.

Agradeço a minha querida orientadora, professora Eline Deccache Maia, por ter aceitado me orientar neste trabalho, pela sua amizade, incentivo, solicitude, parceria, paciência, competência, inteligência, bom humor, criatividade, positividade e por me fazer persistir. Por se fazer presente nos momentos mais difíceis. Muito obrigada!

Agradeço a minha família pela compreensão das ausências em muitos momentos e pelo incentivo em todo o processo. Em especial a minha mãe Juçara Bessa da Costa por ter cuidado da minha filha em muitos desses momentos, a minha filha Mariana Kely da Costa Ferreira que me ajudou com o seu carinho e amor, ao meu pai Celso Kely Moraes da Costa e minha irmã Rosana Kely Bessa da Costa Mendes pelo apoio e torcida.

Agradeço ao Carlos Eduardo Souza Carvalho por ter me ouvido, pacientemente, ler e reler esta dissertação em voz alta algumas vezes, por estar do meu lado em silêncio em muitos momentos em que eu escrevia, me tranquilizando sempre que precisei para organizar as ideias.

Agradeço a todos os meus amigos porque estiveram comigo em todos os momentos, em especial a Márcia Gianfaldoni e a Taiza da Costa. E também a todos os mestrandos da nossa turma, em especial a Maria José Quirino (Zezé), Cristianni Leal (Cris), Vânia Oliveira e Teresa Faruolo (Tetê) que fizeram comigo um verdadeiro quinteto fantástico.

Agradeço aos estudantes do Instituto Governador Roberto Silveira que aceitaram participar da pesquisa.

Agradeço a contribuição de Felipe Coelho, aluno do Curso de Produção Cultural do IFRJ/Nilópolis na direção das oficinas teatrais e a contribuição de Maria Clara Guimarães, aluna do Curso de Licenciatura em Química do IFRJ/Nilópolis, pelo registro audiovisual dos encontros e a Marialina Fernandes, aluna do Curso de Produção Cultural do IFRJ/Nilópolis pelo auxílio na construção do layout do blog.

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuiram na concretização deste trabalho.

“O senhor... Mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam – verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto me alegra, montão.” (Guimarães Rosa)

FERREIRA, Sabrina Bessa da Costa. *Qual a medida do bom professor? Uma análise da profissão docente.* 148 páginas. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Nilópolis, RJ, 2013.

RESUMO

A pesquisa que aqui se apresenta esteve inserida no Projeto Novos Talentos com parceria do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) com o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) visando oportunizar aos alunos formandos do Curso Normal uma maior aproximação com questões que envolvessem o Ensino de Ciências. O IEGRS situa-se no município de Duque de Caxias, região da Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. A metodologia empregada para a obtenção dos dados foi a observação participante, cujos instrumentos para coleta foram: questionário, observação direta, texto do psicodrama produzido e a auto-avaliação de participação dos estudantes no Projeto Novos Talentos. Os dados foram analisados a partir da livre interpretação. Participaram da pesquisa alunos do 4º ano do Curso Normal em 2012. O trabalho objetivou analisar aspectos que se relacionavam ao desenvolvimento da profissionalização docente e da formação da identidade profissional dos professorandos no intuito de contribuir para a reflexão da profissão docente. A motivação para a pesquisa foi originada a partir do questionamento do que vinha ser um bom professor e a mesma trouxe apontamentos sobre a Formação de Professores numa perspectiva da profissionalização, considerando os saberes individuais, a reformulação e/ou reconstrução da identidade profissional e a reflexão profissional, além de discutir brevemente sobre a estrutura curricular do Curso Normal. Todo o processo de pesquisa confirmou a necessidade da visão da Formação de Professores num caráter processual e contínuo considerando os aspectos subjetivos que envolvem o ser e o processo coletivo e como um grupo profissional se posiciona e age em relação à profissão. Constatamos a importância de se criar um espaço de troca de experiências e vivências para colaborar no processo de formação contínua, e para isso criamos um blog “Caminhos para a profissionalização docente” como produto final desta dissertação.

Palavras-chave: Formação de professores; Identidade Profissional, Ensino de Ciências

FERREIRA, Sabrina Bessa da Costa. *Qual a medida do bom professor? Uma análise da profissão docente.* 148 páginas. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Nilópolis, RJ, 2013.

ABSTRACT

The research presented here was inserted in the New Talents Project in partnership with the Federal Institute of Rio de Janeiro (IFRJ) with the Institute of Education Governor Roberto Silveira (IEGRS) aiming to create opportunities for students graduating from the Normal Course closer with issues involving the Teaching of Science . The IEGRS is located in the county of Duque de Caxias, the Baixada Fluminense region of Rio de Janeiro state. The methodology used for data collection was participant observation, and the collection instruments were questionnaire, direct observation, text psychodrama produced and self -assessment of student participation in Project New Talents. Data were analyzed by free interpretation. The participants were students of the 4th year of the Normal Course in 2012. The study aimed to analyze aspects that were related to the development of professionalization and training of the professional identity of trainee teachers in order to contribute to the reflection about the teaching profession. The motivation for the research originated from the question of what was to be a good teacher and brought the same notes on the Teacher Training perspective of professionalization, considering the individual knowledge, the redesign and/or reconstruction of professional identity and professional reflection, and discusses briefly about the curricular structure of the Normal Course. The whole process of research confirmed the need for vision of Teacher Educationas an ongoing process considering the subjective aspects that involve individual and collective process and as a professional group stands and acts in relation to occupation. We note the importance of creating a space for exchanging experiences to collaborate in the process of training, and it was created a blog "Paths to professionalization" as the final product of this dissertation.

Keywords: Teacher training, Professional Identity, Teaching Science

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
IEGRS	Instituto de Educação Governador Roberto Silveira
FFP	Faculdade de Formação de Professores
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
CA	Centro Acadêmico
DECB	Departamento de Ensino de Ciências e Biologia
MCA	Movimento das Concepções Alternativas
SBC	Sociedade Brasileira de Ciências
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO 12

1.1 – A MINHA TRAJETÓRIA 13

1.2 – A PESQUISA 16

2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS 20

2. 1 – PANORAMA GERAL 20

2. 2 – PERFIL HISTÓRICO FILOSÓFICO: DO CARÁTER TRADICIONAL PARA O CONSTRUTIVISTA 21

2.3 – PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS 23

3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES 26

3.1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIDADE EM FOCO 26

3.2 – CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE INICIAL DE PROFESSORES 30

3.3 – É POSSÍVEL DEFINIR O QUE SEJA UM BOM PROFESSOR? 36

3.4 – APONTAMENTOS FINAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 42

4 – PERCURSO METODOLÓGICO 44

4.1 – CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA 44

4.2 – DEFININDO OS SUJEITOS 46

4.3 – PROJETO NOVOS TALENTOS 46

4.4 – DEFININDO A METODOLOGIA 63

4.5 – PRODUTO FINAL : BLOG, LIVRETO E MINI DOCUMENTÁRIO 68

5 – DISCUTINDO OS DADOS 74

5.1 – ASPECTOS RELACIONADOS À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORANDOS 74

5.1.1 – Motivos cursar o Normal no IEGRS 74

5.1.2 – Ser ou não ser professor? 78

5.1.3 – O bom professor segundo os professorandos 80

5.2 – PERCEPÇÃO DA PROFISSÃO 86

5.2.1 - Fatos vivenciados nos estágios supervisionados 86

5.2.2 – A base curricular do Curso Normal e o Ensino de Ciências 88

5.2.3 – Visão da situação da educação brasileira 90

5.2.4 – O ser professor através do teatro 93

5.3 – A AUTO-AVALIAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO PROJETO NOVOS TALENTOS 105

6 - ARREMATE 111

REFERÊNCIAS 115

APÊNDICE I 120

APÊNDICE II 131

ANEXO A 144

ANEXO B 145

ANEXO C 148

ANEXO D 149

1 - **INTRODUÇÃO**

A literatura sobre o Ensino de Ciências nos aponta que as deficiências na aprendizagem científica vêm sendo discutidas há décadas no meio acadêmico. No Brasil esta temática é ampla e diversa e tem oportunizado o conhecimento do perfil histórico deste ensino sob diferentes aspectos: filosóficos, metodológicos, didático/práticos, curriculares, entre outros. Inúmeras teses, dissertações, monografias vêm sendo produzidas dentro desta temática, assim como uma vasta produção de artigos, livros e revistas científicas.

É notório, portanto, a intensa busca da comunidade acadêmica para discutir meios de suprir este quadro de deficiência estabelecido no Ensino de Ciências, mas apesar de todo esforço, esta ainda é uma questão essencial na atualidade, principalmente devido às grandes mudanças que ocorreram no mundo. A ciência e a tecnologia passaram a ser essenciais aos países que almejam alcançar o desenvolvimento econômico e social (UNESCO, 2005; GUIMARÃES, ECHEVERRÍA, MORAES, 2006), sem contar com o fato de que vivemos em uma época cuja tecnologia invade o nosso dia a dia.

Partindo desta necessidade, atentamos ao fato de que para a conquista do sucesso na aprendizagem científica é necessário a formação de profissionais qualificados. Nesta direção, nas últimas décadas foram formuladas várias propostas que tiveram como objetivo melhorar as condições de exercício profissional e de qualificação dos docentes (ENGUITA, 2002; GENTILI, 2002). Mesmo assim, embora alguns avanços sejam sentidos, ainda há muito que se fazer na educação deste país.

Neste contexto, destaca-se a formação dos professores que trabalham ou que vão trabalhar com os jovens do nosso país. Especificamente, com os jovens na fase do Ensino Fundamental I, onde se constitui a base para a aprendizagem de uma série de conceitos, tanto científicos quanto lógicos /matemáticos, como, também, de linguagens.

No Brasil, a formação docente pode se iniciar no nível médio, através do Ensino Médio Normal segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN) nº 9394/96:

> Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras [séries] do

> ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Portanto, a base de Ciências pode ser constituída, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por professores com formação em Nível Médio. Mas como esses docentes estão sendo preparados para ensinar Ciências? Eles se sentem seguros para esta tarefa? Têm noção das deficiências na sua formação? Almejam buscar a continuidade da formação? Realizam constantes reflexões sobre sua profissão e prática profissional?

Estas questões motivaram a elaboração desta pesquisa, realizada em 2012, que tem como escopo analisá-las a partir da percepção de jovens que cursavam o Médio Normal no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira – IEGRS - localizado no município de Caxias – RJ, sobre a relação do que seja um bom professor.

Consideramos o questionamento sobre o que venha ser um bom professor, um interessante ponto de partida para a pesquisa por entender que a formação docente é contínua e se configura num processo de percepção da profissão interno e externo (NÓVOA, 1995), que se relaciona à identidade profissional que vem sendo construída histórica e socialmente (PONTE, OLIVEIRA, 2002; BRAGANÇA, 2011) e por considerar que o atual momento da pesquisa em Educação mundial se volta para o professor, tornando este questionamento ainda mais pertinente (NÓVOA, 2009). Assim, ao realizá-lo, o profissional pode pensar sobre a sua profissão, e mesmo sem ter conhecimento dos conceitos sobre identidade, pode estar constituindo a sua própria identidade profissional. Além da opção em estudar o professor partindo da noção de "bom professor", a minha própria formação docente foi decisiva para o desenho desta pesquisa.

1. 1 – MINHA TRAJETÓRIA

Mesmo sabendo que possa causar estranheza ou até mesmo rejeições o fato de apresentar um trabalho de cunho acadêmico trazendo informações biográficas próprias, optei por este caminho por se coadunar com a perspectiva teórica que embasou toda a pesquisa que aqui se apresenta. Pensar a formação profissional é um exercício também individual reflexivo, uma vez que a formação é contínua e compõe um processo diferenciado de acordo com as percepções individuais e coletivas. Embora seja clara a fronteira que me separa dos sujeitos da pesquisa, as questões que foram levantadas, são

similares ao meu próprio processo de formação profissional, caracterizando uma relação dialética.

A motivação inicial para desenvolver esta pesquisa nasceu a partir de observações e reflexões realizadas durante a etapa da minha própria formação profissional docente no Nível Médio e a de professores com quem tive contato durante esta trajetória. Em inúmeros momentos me questionava sobre o que vinha a ser um bom professor, porque os alunos se identificavam com um docente e não com outro, porque havia tantas diferenças em relação à satisfação e ânimo com a prática docente entre os professores.

O ser professora, naquele momento, estava se iniciando e concomitante a este processo, a percepção da profissão por muitos docentes chamava a minha atenção. Por que mesmo tendo excelentes professores, sempre escutava afirmações que desvalorizavam todos os docentes? Como se todos tivessem formação deficiente, como se todos estivessem insatisfeitos com a profissão, como se a culpa do fracasso educacional, medido através de índices e ou avaliações externas, fosse exclusiva dos professores.

Aliado a todos esses fatores existia o fato de me sentir muito insegura, durante o Curso Normal, para atuar como professora. E, especificamente, como professora de Ciências, constituiu-se em um grande desafio e também uma decepção. Sempre me identifiquei com a área, mas não consegui durante a preparação docente inicial ter as minhas expectativas atendidas, principalmente porque só tive aulas de Biologia, Química e Física no primeiro ano de formação. A angústia aumentava ao imaginar a continuidade da formação sem preparação também para a graduação. Sabia que a minha formação inicial não me proporcionava condições de desenvolver um bom trabalho como docente e, ainda, não me oportunizava condições de passar no vestibular para chegar a uma graduação e, deste modo, dar continuidade a minha formação.

A falta de conteúdos em determinadas áreas do conhecimento, principalmente dos comuns ao Ensino Médio Regular, dificultava vislumbrar a formação em Nível Superior, seja dando continuidade à formação docente ou em outra área profissional, caso não houvesse identificação com o curso. Portanto, o mais grave neste contexto foi a falta de base para ensinar Ciências. A matriz curricular adotada no Curso Normal na minha época era tão restritiva quanto a de 2009, ano que serviu de base para formação dos sujeitos desta pesquisa.

Por tudo isso, ao término do Curso Normal, comecei a fazer um preparatório para o vestibular e decidi optar por Farmácia na Universidade Federal Fluminense e por Ciências Biológicas na Faculdade de Formação de Professores – FFP - da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Passei para a última e dei continuidade ao meu processo de formação profissional docente.

O período da graduação, especificamente na FFP foi muito especial. Era um campus relativamente pequeno, compartilhado pelos estudantes e professores dos cursos de História, Geografia, Matemática, Letras, Pedagogia e Biologia, o que permitia uma interação com diversas faces da formação educacional. Fazíamos disciplinas ditas "pedagógicas" com estudantes de todas as áreas, as discussões eram muito ricas, oportunizavam pensar uma determinada questão de forma interdisciplinar[1] ou multidisciplinar. As interações também configuravam-se nos outros espaços do campus: cantina, biblioteca, Centros Acadêmicos (CA´s), pátio e também fora dele, como nos bares e festas.

Esta vivência me fez pensar sobre várias questões que envolviam a Educação no nosso país, desde desvalorização profissional docente até falta de bolsas para estágios nas universidades públicas e também a participar das mais diversas manifestações na universidade naquele período. Vivências estas, que compõem a formação do indivíduo.

Durante a graduação percebi que, se por um lado a formação no Nível Médio Normal foi falha no que diz respeito a apreensão dos conteúdos básicos de cunho científico, por outro lado me proporcionou um amadurecimento no aproveitamento das disciplinas "pedagógicas".

No entanto, o fato de já estar trabalhando como professora no Ensino Fundamental primeiro segmento, naquele momento, me deu uma real dimensão da deficiência na formação em Ciências que houvera recebido. Este fato me forçou a buscar alternativas para suprir este hiato na minha formação, o que me levou a refletir que, por mais que a formação docente se configure em um processo contínuo e idiossincrático, uma base sólida e profunda de conteúdos básicos em Ciências deve ser proporcionada na formação inicial para que se tenha um mínimo de condições para trabalhar os conceitos científicos com os estudantes da educação básica e auxiliar de forma mais efetiva na mudança do quadro de deficiência estabelecido no nosso país,

[1] Entendemos como interdisciplinaridade como a reunião de disciplinas que se articulam em torno de um mesmo tema de forma cooperativa e como multidisciplinaridade como um conjunto de disciplinas que se agrupam em torno de um tema, mas que trabalham-no de forma isolada (ALMEIDA-FILHO, 1997).

discutido em diversos artigos e manifestado nas diferentes avaliações educacionais internas e externas.

Quando cheguei ao quarto período, comecei a trabalhar com o Ensino Fundamental II como professora de Ciências e a fazer estágio no Departamento de Ensino de Ciências e Biologia, DECB, da UERJ – campus Maracanã. Em muitos momentos pensava que todos os caminhos me levavam a conduzir a minha formação profissional para a docência. Este pensamento se concretizou quando passei no processo seletivo do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências do Instituto Federal do Rio de Janeiro – Nilópolis.

Chegar até aqui principalmente para pensar, questionar, pesquisar sobre uma profissão seguida por tantas pessoas e que permeia tantas discussões, problemas, sugestões, conflitos e que envolve tantos saberes, tantas percepções, tantos vieses de pesquisa foi compensador, desafiador e estimulante.

O mestrado me fez conhecer o caminho da teoria, da produção acadêmica, e de sua relação com a prática. Possibilitou-me resgatar todas as questões acima descritas para construir, considerando a produção acadêmica existente, o objeto da minha pesquisa. Esta possibilidade é importantíssima para qualquer profissional, principalmente para o professor. Neste sentido, acredito ser este o objetivo do mestrado profissional, ou seja, possibilitar uma reflexão que seja realmente importante para a vivência da profissão. Esta percepção reforça a importância da continuidade da formação. Ser professora é um ato constante de reflexão.

1.2 - A PESQUISA

Todas essas questões motivaram a realização da investigação. O foco do estudo recaiu sobre um grupo de professorandos do último ano do Ensino Médio Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. A proposta deste trabalho foi de contribuir para melhor compreensão da temática formação de professores de Nível Médio, no que tange a perspectiva da profissionalização e identidade profissional, e apresenta como um dos resultados desta pesquisa, uma página na rede mundial de computadores na forma de um blog, alimentado com instrumentos de reflexão, para possibilitar e promover a participação sobre a temática que envolve o estudo e para auxiliar a professores e professorandos trocarem informações, se questionarem e contribuírem nos questionamentos dos outros. Além do blog, confeccionamos um livreto contendo o texto teatral do psicodrama e uma pequena descrição da dinâmica

vivida e um pequeno documentário intitulado “Visões sobre a profissão docente” com temas pertinentes à profissão. Esses dois últimos veiculados no blog. Os produtos desta dissertação se constituem, portanto, em um fórum de reflexão e debate, dois aspectos importantes no ato contínuo de formação do professor.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar aspectos relacionados ao desenvolvimento da profissionalização docente e da formação da identidade profissional de formandos do Ensino Médio Normal no intuito de contribuir na reflexão da profissão docente.

Os objetivos específicos foram:

- Destacar características necessárias para constituição de uma identidade profissional crítica e reflexiva do papel do profissional docente;

- Identificar aspectos relevantes, na visão dos sujeitos da pesquisa, para a formação docente em Ciências;

- Analisar, na perspectiva dos professorandos, o que venha ser “um bom professor”;

- Elaborar recursos didáticos (blog, livreto, documentário) que venha se constituir em um espaço de reflexão e troca de saberes que possam auxiliar no desenvolvimento profissional dos professores de diferentes modalidades da Educação Básica, principalmente as relacionadas ao Ensino de Ciências.

A dissertação, fruto da pesquisa realizada, foi estruturada em 6 capítulos, sendo o último destinado às considerações finais.

O capítulo 2 – *Considerações sobre o Ensino de Ciências* – procurou trazer uma reflexão sobre o Ensino de Ciências dentro de uma perspectiva atual, considerando a perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS – atribuindo importância a aprendizagem científica para o cotidiano em sociedade; trouxe também uma abordagem histórica para o Ensino de Ciências, traçando um perfil da abordagem científica na forma tradicional até a abordagem construtivista, fazendo uma associação da tradicional com a concepção indutivista/empirista da ciência como verdade constituída, e da construtivista com a concepção de ciência relacionada ao Movimento das Concepções Alternativas (MCA), cujo embasamento se deu a partir das teorias epistemológicas de filósofos da Ciência, tais como: as de Popper, Lakatos, Kuhn e Feyerabend. O capítulo termina acrescentando à reflexão sobre a reversão dos problemas relacionados à aprendizagem científica a necessidade de políticas públicas efetivas para a melhoria da Educação Básica Brasileira, a preparação de professores qualificados a ensinar Ciências

de forma a propiciar a busca do conhecimento, incentivando a curiosidade, estimulando o raciocínio para formar cidadãos comprometidos e críticos da realidade contemporânea levando a participarem e intervirem nas situações que envolvam decisões que afetem o caminho da sociedade.

O capítulo 3 – *Formação de Professores* - foi dividido em quatro partes. A primeira traz como principal referência os apontamentos de Nóvoa sobre Formação de Professores dentro da perspectiva da profissionalização, considerando o desenvolvimento de professor sob o aspecto pessoal, profissional e organizacional. Discute-se que a profissionalização apoia-se sob este tripé que se sustenta a partir da reflexão sobre a prática docente, sobre a importância da troca, vivências e experiências que se constituem nos saberes próprios do profissional professor e a formação ou reformulação da identidade profissional docente. Traz a importância de ocorrerem mudanças nas instituições escolares neste processo de formação contínua. A segunda parte procura discutir a formação curricular básica inicial de professores no nível Médio Normal, trazendo uma discussão dentro de um contexto histórico do Curso Normal no Brasil até a atualidade com o embasamento da LDBEN de 1996, e especificamente trazendo a discussão para a perspectiva curricular do estado do Rio de Janeiro, que mais se aproxima da realidade desta pesquisa. A terceira parte aborda o questionamento sobre o que é um bom professor, onde procuramos discutir trazendo diferentes visões sem ter a pretensão de trazer uma única definição e sim oportunizar a reflexão que pode ser gerada a partir do questionamento do mesmo. A quarta parte traz, principalmente, medidas que, segundo Nóvoa (2009), devem ser considerados no processo de Formação de Professores.

O capítulo 4 – Percurso Metodológico – relata sobre o Projeto Novos Talentos, projeto este, que propiciou o desenvolvimento da pesquisa no IEGRS, com estudantes formandos do Curso Normal, assim como dos sujeitos e local da pesquisa, relatos sobre as atividades desenvolvidas em cada um dos encontros de pesquisa, bem como a metodologia utilizada para obtenção dos dados, a observação, cujos instrumentos de coleta dos mesmos foram a observação direta, o texto do psicodrama, o questionário, as redações de auto-avaliação do Novos Talentos, e, para a interpretação dos dados, foi escolhida a livre interpretação.

O capítulo 5 - *Discutindo os dados* – foi dividido em três itens que se subdividiram em outros subitens cada. Como foram muitos os dados a serem analisados

na pesquisa, procuramos organizá-los de forma que respondessem aos objetivos da pesquisa. No primeiro item trouxemos os motivos que os estudantes tiveram para cursar o Normal; procuramos saber se eles queriam ou não ser professores, bem como os motivos para a escolha; e como eles definiam um bom professor. No segundo item procuramos entender como eles viam a profissão em que estavam se preparando. Para isso consideramos relatos sobre vivências nos estágios supervisionados, sobre a questão curricular que não contempla as necessidades básicas para Ciências na visão dos próprios sujeitos, relatos sobre a situação da Educação Brasileira e sobre a avaliação da participação deles no projeto. Consideramos também, pontos levantados sobre a profissão no texto do psicodrama elaborado.

2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS

2.1 – PANORAMA GERAL

O Ensino de Ciências é ministrado no Brasil desde a Educação Infantil, são, geralmente, no mínimo 10 anos de escolaridade em Ciências e pelo menos, mais 3 contemplando Biologia, Física e Química, durante o Ensino Médio Regular.

Indubitavelmente a aprendizagem científica, juntamente com a aprendizagem lógico/matemática, de linguagens e da formação das humanidades fazem parte diretamente da vida escolar dos estudantes de todo o território brasileiro.

A Academia Brasileira de Ciências (2008) atribui importância à aprendizagem científica na formação da cidadania nas sociedades modernas, uma vez que a mesma pode possibilitar as pessoas terem condições de discernir e tomar decisões que podem afetar tanto a sua vida quanto ao ambiente natural e social e, consequentemente, a de outras pessoas. Ter conhecimento da Ciência e da tecnologia é também oportunizar a inclusão na sociedade cada vez mais digital, com recursos tecnológicos que se modificam aceleradamente. Corroborando a esta ideia e ampliando com profundidade a afirmação da importância do conhecimento da Ciência e da tecnologia[2], segue a afirmação:

> A ciência e a tecnologia devem ter representação social concreta, pois, enquanto sistema de conhecimentos e como conjunto constituído pelo saber/fazer, estas atividades embasam as vivências dos sujeitos. Nesta perspectiva, o sistema ciência/tecnologia atinge sua realidade vivencial e a apropriação do conhecimento científico promove um questionamento de seus saberes cotidianos, podendo possibilitar-lhes uma intervenção criativa e crítica da realidade na qual se inserem, tendo em vista sua compreensão e possível transformação (NASCIMENTO, FERNANDES, MENDONÇA, 2010 p. 241).

Considerando a importância da aprendizagem científica no Brasil, questiona-se como deve ser o Ensino de Ciências que venha contemplar os requisitos básicos para a

[2] Discussão sobre a perspectiva CTS com mais detalhes em FERREIRA, S. B. C. ; MESSEDER, J. C. ; DECCACHE-MAIA, E. . Percepção da realidade socioambiental do município de Itaboraí: promovendo uma abordagem CTS. Ensino, Saúde e Ambiente, v. 5, p. 149-159, 2012. (APÊNDICE I)

formação da cidadania e atender as necessidades básicas de um individuo, da sociedade, do país em desenvolvimento como o Brasil?

2.2 – PERFIL HISTÓRICO: DO CARÁTER TRADICIONAL PARA O CONSTRUTIVISTA

A maior parte dos países passa por reformas educacionais amplas em seus sistemas educacionais (KRASILCHIK, 1980; MENEZES, 2001). Essas reformas procuram modificar a estrutura educacional para atingir aos objetivos formulados pelo Estado a partir das necessidades mundiais de desenvolvimento.

Numa perspectiva histórica, a teoria nos informa que o modo de ensinar Ciências se coaduna a estas reformas, e vem passando, portanto, por muitas mudanças, principalmente em relação à concepção, ou seja, da tradicional para a tecnológica e da tecnológica para a construtivista. O ensino de caráter tradicional é criticado, principalmente por priorizar a transmissão e memorização dos conteúdos científicos, o caráter tecnológico, por dar ênfase aos instrumentos e procedimentos para alcançar um determinado objetivo, mais do que o próprio objetivo e atribui ao caráter construtivista maior êxito na aprendizagem científica por possibilitar ao estudante ser ativo no seu próprio processo de aprendizagem (GUIMARÃES, ECHEVERRÍA, MORAES, 2006).

É claro que em um país com a dimensão geográfica como o nosso e, portanto, multicultural, com uma legislação educacional que permite acomodações de acordo com a realidade e particularidades de cada região, percebemos diferenças significativas nos processos que envolvem a aprendizagem científica. Apesar disso, não negamos a existência das mudanças no que se refere às proposições teóricas.

O modelo tradicional está associado à concepção indutivista/empirista da ciência como verdade constituída. Esta concepção positivista da ciência foi superada do ponto de vista epistemológico, em meados do século XX, principalmente a partir das contribuições de filósofos como Karl Popper, Irme Lakatos, Feyerabend e Thomas Kuhn. Eles formavam um grupo que rejeitava as ideias positivistas para o desenvolvimento das ciências, cujas concepções se relacionavam a obtenção de dados experimentais mais refinados e pela elaboração de teorias mais abrangentes.

O modelo construtivista assume vertentes diferenciadas como o Movimento das Concepções Alternativas (MCA), inicialmente sofrendo influencia dos estudos de processos psicológicos e posteriormente embasando-se nas teorias epistemológicas de

Popper, Lakatos, Kuhn e Feyerabend (GUIMARÃES, ECHEVERRÍA, MORAES, 2006).

Popper criticou os padrões indutivistas-empiristas da prática das pesquisas científicas, para ele a prática científica devia passar por critérios de falseabilidade, onde o que se pretendia propor deveria ser passível de falseamento. Defendia que as hipóteses poderiam ser refutadas e assim o conhecimento científico seria produzido. Para Popper, o conhecimento "é sempre provisório, sendo continuamente substituído em direção a uma aproximação cada vez maior da verdade" (NEHMY, 1999, p.140). Desta forma, a visão popperiana rompe com a questão de que o dado empírico é claro e que o observador é neutro. Assim, o objeto de pesquisa será resultado da visão do observador, que pode não ser o real.

Lakatos aperfeiçoou as ideias de Popper com contribuições de Kuhn e Feyerabend, para montar seu método de programa de pesquisa científica. Para ele os programas de pesquisa que caracterizam a ciência são formados por estruturas teóricas complexas e gerais que competem entre si sistematicamente para ganhar a aceitação da comunidade científica, não podendo ser derrubadas num confronto com os dados experimentais (VILLANI, 2001).

Kuhn defendia que a ciência é estabelecida por revoluções em que novos paradigmas surgem e são aceitos pela comunidade científica. Ele defende que a ciência normal avança a partir dos paradigmas que podem conter critérios que possam permitir testar um enunciado teórico. Kuhn pretendia romper com a visão racionalista da prática científica, afirmando que a opção de aceitação de um paradigma em relação a outro envolvia uma avaliação subjetiva de razões (VILLANI, 2001).

Assim como Kuhn, Feyerabend criticava a visão racionalista da prática cientista, porém defendia a ideia de que "a ciência deveria visar a felicidade e o bem estar dos homens" (VILLANI, 2001, p. 171). Os aspectos sociais da produção do conhecimento científico eram considerados, por ele, numa porção maior que os cognitivos. Ele defendia que o progresso científico era baseado em dois princípios: o da tenacidade e o da proliferação. O primeiro é relacionado pela fidelidade do cientista à determinada teoria, é como se o cientista considerasse a teoria mesmo com evidencias contrárias a ela; e o segundo leva o cientista a criar alternativas que complementem as teorias preexistentes. Feyerabend é contrário às idéias de Kuhn por sustentar que a ciência normal com domínio de um único paradigma é um mito sem respaldo metodológico e

histórico. Segundo ele “as teorias são desenvolvidas na tentativa sistemática de preservá-las e aperfeiçoá-las no confronto com as novas” (VILLANI, 2001).

Apesar das diferenças significativas defendidas por cada um desses filósofos, não se pode negar que, de alguma forma, encontramos um consenso no que se refere à percepção da importância em considerar a história da ciência como aspecto significativo para entender e explicar o avanço da mesma. Para Neves:

> Alijar a ciência de seu processo histórico, de suas contingências e de suas representações, é condená-la a um destino que se assemelha mais à religião, ligando paradigmas a dogmas, e sociedades científicas a seitas (1998, p 75).

Seguindo esse pressuposto, observamos que história e filosofia andam juntas na busca da compreensão da própria ciência. Nesse sentido, ao ensinar Ciências é necessário conhecer também sobre sua epistemologia, para além de desmitificá-la como algo que deve ser seguido sem críticas, como verdade absoluta e imutável, mas favorecer maior embasamento para a escolha do caminho metodológico a seguir e contribuir para a reversão do quadro de deficiência diagnosticada.

2. 3 – PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE CIENCIAS

Ao discutirmos a problemática que envolve a aprendizagem científica, consideramos que a mesma faz parte de uma questão mais ampla que é a Educação Básica brasileira. Segundo a Sociedade Brasileira de Ciências – SBC - (2008) para a reversão do problema é necessário mobilização política, envolvimento da sociedade e transformações culturais de grandes proporções na educação.

No que tange as políticas públicas para alcançar uma educação de qualidade, é essencial que a mesma seja de Estado e não de Governo, para garantir a continuidade das mesmas, independente de mudanças dos representantes do governo que estejam no poder. A SBC (2008, p.17) aponta algumas dessas políticas que possam contribuir para as melhorias almejadas:

- Aumentar gradualmente os investimentos em educação até alcançar 6% do PIB;
- Reestruturar a carreira do professor;
- Estimular a implantação do regime escolar em turno diurno completo de 6 a 8 horas diárias;

- Estimular as escolas e professores a partir de resultados de avaliações educacionais;

- Reorganizar os cursos de formação de professores;

- Garantir uma alfabetização efetiva até o final do segundo ano de escolaridade;

- Reformular os currículos do ensino básico;

- Diferenciar o Ensino Médio, ampliando e fortalecendo o Ensino Profissional;

- Melhorar a infraestrutura das escolas;

- Fortalecer o papel dos diretores de escola;

- Incentivar atividades sistemáticas de difusão científica voltadas para crianças e adolescentes.

Todas essas políticas, em essência, são objeto de desejo e luta por uma parcela da população, que deve ser ampliada para que possamos cada vez mais buscar melhorias na qualidade educacional do nosso país.

Voltando o foco para o Ensino de Ciências, com o cumprimento das políticas acima citadas podemos vislumbrar uma possibilidade de melhora se a mesma for promovida a partir da participação coletiva da sociedade, incluindo a comunidade escolar e acadêmica. Para tanto, é necessário que os professores de todos os níveis da Educação Básica sejam ouvidos e considerados, assim como os pesquisadores da área. Qualquer mudança para ser significante deve envolver o professor, é ele que liga os sistemas escolares aos estudantes.

No entanto, os fatores que influenciam a questão do Ensino de Ciências perpassam aos aspectos políticos, sociais e econômicos (macrossistema); envolvem as organizações como UNESCO, a União Pan-americana, as universidades e os centros de Ciências (exossistema), a comunidade escolar (mesossistema), o currículo e as práticas pedagógicas (microssistema) (KRASILCHIK, 2001).

Tratando o Ensino de Ciências nas esferas do meso e microssistema, verificamos que os sujeitos ainda não conseguem perceber a influencia da Ciência no seu dia-a-dia, veem como algo distante delas, não compreendem as relações entre as “teorias científicas e as técnicas, ciência pura e aplicada e teoria e prática” (NASCIMENTO, FERNANDES, MENDONÇA, 2010, p. 240).

Por que esta situação ainda é comum na realidade brasileira? Esta percepção dos sujeitos se dá por causa da forma como a Ciência é ensinada nas escolas? Conseguimos vencer a visão positivista da Ciência?

Apesar da extensa discussão teórica envolvendo o Ensino de Ciências, a prática concreta realizada nas escolas continua marcada por perspectivas tradicionais de ensino-aprendizagem (MARANDINO, 2003). O conhecimento científico ainda é apresentado aos estudantes como um conhecimento pronto e acabado, na maior parte das vezes (NASCIMENTO, FERNANDES, MENDONÇA, 2010).

Como consequência desta realidade fica sob a responsabilidade do professor mudanças no que se refere a sua prática pedagógica, mas para que isso aconteça esbarramos em dois entraves consideráveis: os processos de formação de professores no que se refere a busca individual, associado a autoformação e a identidade profissional e a concepção da formação docente nos cursos de formação de professores. Marandino (2003) reforça esta ideia da ligação da prática tradicional para ensinar Ciências com a formação inicial docente; Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) complementam esta percepção sugerindo a necessidade da reformulação teórico-metodológica nos cursos de formação de professores para a ruptura com a concepção positivista da Ciência. Indubitavelmente, se o professor é formado dentro desta concepção, certamente reproduzi-la-á na sua prática pedagógica. Este resultado afeta no processo de alfabetização científica da população, entendendo-o como formas de:

> ... ajudar os estudantes a desenvolver perspectivas da ciência e da tecnologia que incluíam a história das ideias científicas, a natureza da ciência e da tecnologia e o papel de ambas na vida pessoal e social. Este é o nível multidimensional da alfabetização científica (...). Os estudantes deveriam alcançar uma certa compreensão e apreciação da ciência e da tecnologia como empresas que foram e continuam a ser parte da cultura. (BYBEE, *apud* CACHAPUZ *et al.*, 2005, p. 23).

O que se espera do Ensino de Ciências é que ele propicie aos estudantes a busca do conhecimento, que incentive a curiosidade, que estimule o raciocínio e que ajude a formar cidadãos comprometidos e críticos da realidade contemporânea para participarem e intervirem nas situações que envolvam decisões que afetem o caminho da sociedade.

3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3. 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIDADE EM FOCO

É um grande desafio traçar um caminho para discutir os processos que se relacionam à formação docente. Trata-se de um campo complexo de natureza multidimensional, idiossincrático, contextual e contínuo (FLORES, 2010; CUNHA, ZANCHET 2010; BRAGA 2001), que requer um mergulho na subjetividade no que tange a articulação entre os múltiplos espaços sociais - como escola, família, templos religiosos entre outros -, a prática política coletiva, as leis, as diretrizes educacionais e as pesquisas em educação (LEITÃO, 2004).

A própria delimitação do campo de pesquisa em formação de professores envolve aspectos peculiares, tais como:

> A existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (GARCIA, 1999 *apud* André 2010).

Tratando-se do objeto do campo de formação docente, o mesmo pode ser conduzido dentro da lógica da formação inicial e continuada ou em um caráter mais atual pertinente à profissionalização docente (ANDRÉ, 2010). Dentro desta concepção encontramos contribuições de pesquisadores como Nóvoa, (1995 e 2008); Rodrigues, Esteves (1993); Garcia (1995).

Neste sentido, pretendemos começar a pensar a formação docente considerando-a a partir de aspectos que compõem a profissionalização. Nóvoa (1995) traz importantes apontamentos dentro dessa linha, quando estabelece um caminho condizente a esta perspectiva. Ele relaciona o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, como imprescindíveis para conceber a profissionalização.

No âmbito do desenvolvimento pessoal, a formação é uma rede de construção e desconstrução constantes, desenvolvida a partir da reflexão crítica que envolve a experiência pessoal do indivíduo, a forma como este indivíduo vai ensinar, como vai

interagir com os sujeitos aprendentes e com o ambiente educativo e a formação/reformulação de sua identidade profissional.

A questão da reflexão é uma tendência expressiva para formação de professores. Vários termos são usados: prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, professores reflexivos, entre outros. Como veremos a seguir, cada um desses termos são utilizados por autores distintos.

Para a pesquisa tivemos contato com algumas dessas formas de se nomear e conceituar o ato da reflexão e selecionamos trechos que julgamos pertinentes a mesma, mesmo sabendo que foram propostas em condições e perspectivas diferenciadas.

Popkewitz (1995) e Nóvoa (1995) usam o termo práxis reflexiva, defendendo a ideia de uma reflexão profunda que liga teoria e prática e que transforma a realidade. Criticam o exercício técnico-pedagógico ou a didática específica, chamam de racionalidade técnica, como bases fundamentais à formação docente. Nesse caminho o pressuposto que legitima a formação docente é voltado para o desenvolvimento de um "papel mais ativo, mais global e com um campo interventivo muito mais lato do que o da sala de aula" (RODRIGUES, ESTEVES, 1993, p.41). Indo um pouco mais além, Goméz (1995) considera que o fracasso das instituições de formação de professores na Espanha, foi acarretado pelo modelo de racionalidade técnica adotado.

Considerando que a racionalidade técnica imperava nos cursos de formação docente, a transformação no sentido de formar professores para o desenvolvimento da práxis reflexiva se configura, portanto, em uma mudança de paradigma na formação docente, que traz como principais signatários D. Schon, Ph. Perrenuod e Z. Zeichner, cuja origem foi na década de 1930, defendida por Dewey (GARCIA, 1995).

A reflexão é um instrumento para o desenvolvimento do pensamento e da ação. Os processos que envolvem a reflexão na formação profissional docente conduzem à construção de um conhecimento específico ligado à ação que só pode ser alcançado a partir do contato com a prática (SHON, 1995). Ele a conceitua como reflexão-na-ação.

Para o professor realizar a prática reflexiva deve desenvolver atitudes como as propostas por Garcia (1995, p. 62) a partir da concepção de Jonh Dewey sobre ensino reflexivo:

> - Mentalidade aberta: define-se como a ausência de preconceitos, configura-se em "escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de erro", investigar razões para causas conflituosas e procurar respostas para as perguntas, refletindo para alcançar o caminho melhor.

> - Responsabilidade: associada à questão intelectual. Envolve a busca por objetivos educativos embasados na ética da conduta docente.
> - Entusiasmo: desejo de desenvolver a prática com "curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina" (p. 63).

Retomando aos apontamentos de Nóvoa para o desenvolvimento da profissionalização docente, no desenvolvimento pessoal, além da realização da práxis reflexiva, a construção ou reformulação da identidade profissional é considerada. Entendemos a identidade profissional como um aspecto da identidade social, que se articula como a "identidade para si", que envolve o percurso biográfico da pessoa, a sua formação numa esfera subjetiva, e "identidade atribuída por outrem", que inclui como as outras pessoas envolvidas no processo avaliam e traçam o perfil do profissional em questão numa esfera social (CARROLO, 1997).

Pollak (1992, p.204) afirma que ninguém constrói uma imagem isenta de mudanças sem considerar o outro, que a "construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros", considerando critérios de aceitabilidade, de admissibilidade que se fazem por meio da negociação direta com os outros. É um processo de "mão dupla", como o trecho encontrado em Carrolo (1997, p.27), citando Dubar (1991): "não basta que eu me considere competente, é necessário que os outros me reconheçam como tal".

A identidade está sempre em construção como entidades dinâmicas, sendo formada por indivíduos que a fazem historicamente dentro de uma perspectiva pessoal e social (PONTE, OLIVEIRA, 2002; BRAGANÇA, 2011). Nóvoa (1992, p. 16) complementa definindo como um "contexto de lutas e conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão e não uma condição adquirida".

Nesse sentido, a formação docente deve oportunizar a reformulação/ construção da identidade na perspectiva para "si", quando oportuniza ao professor dar estatuto ao saber da sua experiência e na perspectiva para "outrem" quando oportuniza, nos cursos de formação e no desenvolvimento profissional, a discussão do modo como a profissão é apresentada socialmente e como essas perspectivas se interrelacionam e se complementam. Os cursos de formação no nível médio ou nas licenciaturas podem trabalhar no sentido de colocar em discussão a identificação dos professorandos com a profissão para contrapor a imagem socialmente construída em relação à profissão (GUIMARÃES, 2006).

Outro ponto a ser considerado sobre a formação, nesta perspectiva, é a consolidação do diálogo entre os profissionais para trocar experiências vivenciadas,

trocar saberes, para que se constitua um espaço de formação simultânea para contribuir para uma nova cultura profissional dos educadores. Cultura esta fundamentada numa perspectiva individual e coletiva de formação para contribuir para a conquista de uma profissão autônoma na produção de seus saberes e valores. Para tanto, o desenvolvimento da profissionalização requer o (re)estabelecimento de espaços de interação que envolvem as dimensões pessoais e profissionais, para garantir aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação, dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida e dar um estatuto de saber a sua experiência (NÓVOA, 1995).

Atribuir importância aos saberes no processo de formação de professores nos faz trazer à discussão, elementos importantes para este contexto, apresentado por Tardif (2000), quando ele analisa a formação de professores a partir das propostas de busca pela profissionalização. O autor traz para esta questão, fundamentos da epistemologia da prática profissional, no qual ele define como sendo "o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (TARDIF, 2000, p.13). A prática profissional, portanto, se define a partir do uso dos saberes no seu dia-a-dia na escola.

A finalidade de considerar esta epistemologia na formação de professores é:

> (...) revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 11).

Esse "saber" em um sentido amplo se relaciona às aptidões individuais, habilidades e atitudes múltiplas que envolvem as escolas e seus partícipes. Cada profissional apresentará saberes que foram ou que são constituídos de acordo com suas crenças, vivências sociais diversas, a sua história de vida e identidade profissional.

As pesquisas que objetivam teorizar sobre este caminho da formação docente, deve considerar que os saberes profissionais são construídos no momento em que as atividades profissionais são exercidas, é durante o trabalho que o saber se constitui, desta forma, é fundamental ir conhecer a realidade de trabalho dos professores, conhecer seus anseios, como e onde trabalham, como ensinam, como adaptam as indicações curriculares à sala de aula, como os mesmos se relacionam e como se relacionam com os pais dos alunos e com os alunos. Tardif (2000, p.13) afirma que os

pesquisadores da área de ensino devem se interessar pelo que os "professores são, fazem e sabem realmente" e não partirem de uma premissa preestabelecida nos bancos universitários, sem nenhuma noção da realidade cotidiana de uma escola, ou do trabalho docente, para dizer-lhes o que fazer, ou ser, ou saber.

Um outro ponto importante acerca da constituição dos saberes profissionais dos professores é que eles são temporais! Tais saberes manifestam-se através de um somatório de vivências, representações e certezas sobre a prática docente que se mantém estável ao longo do tempo. E ainda,

> ...os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. (TARDIF, 2000, p.13)

A importância da formação de professores ganha nessa fala de Tardif uma dimensão extrema. Percebemos que realmente a formação docente deve ser tratada como um processo, que é lento, que compreende várias gerações, que se faz presente ao longo do tempo e que requer um olhar muito atento e cada vez mais evidente para os cursos de formação de professores. Para que consigamos perceber e alcançar as mudanças descritas até o momento, deve-se começar este processo, principalmente no âmbito dos cursos iniciais de formação de professores sem desconsiderar as instituições escolares. É um processo duplo, não há avanço se o espaço escolar não possibilitar as transformações. Nesse sentido, as mudanças educacionais implicam em mudanças na formação dos professores e também das práticas escolares.

No âmbito do desenvolvimento profissional, se faz necessário formar profissionais cada vez mais atuantes, responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional e que participem, inclusive da implementação de políticas públicas educativas (NÓVOA, 1995). Para tanto, faz-se necessário considerar e investir nos saberes que os docentes são portadores, trabalhando-os teórica e conceptualmente para o alcance da autonomia profissional, a partir da prática reflexiva.

Profissionalização docente é, portanto, o estabelecimento das relações que se desenvolvem pessoalmente, individualmente, que se configura no profissional e que se reflete na escola (organizacional).

3. 2 – CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Ao buscar caminhos para começar a pensar e entender sobre currículo[3] para termos mais fundamentos para compreender melhor pontos inerentes e cruciais para a formação docente, e sobretudo para esta pesquisa, verificamos que currículo se constitui em um verdadeiro campo de teorias e ideias, que vão muito além de simples organizações de conteúdos escolares, é o que Silva, (2009) considera:

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (p. 150).

Dificilmente encontraremos uma definição para currículo e também não é de nosso interesse fazê-la, o que buscamos é entender que o mesmo é flexível e que deve ser construído, no âmbito escolar, em conjunto com os professores. Questionamentos tais como: quais os conhecimentos devem ser ensinados na escola?; ou qual saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer integrar parte do currículo?; e, ainda, como o currículo está sendo construído nas escolas brasileiras nos Cursos Normais? Essas são questões que mais se aproximam ao objetivo da nossa pesquisa. Para tanto, buscamos saber um pouco da história da implantação da formação de professores Nível Médio no Brasil.

A formação do professor no Brasil pode ser iniciada no Ensino Médio, com o Curso Normal. A base do Ensino de Ciências ministrada nas escolas, na Educação Infantil e Ensino Fundamental primeiro segmento, pode ser também realizada por docentes de formação em Nível Médio, no que diz respeito ao currículo.

A formação básica de professores para o exercício profissional no Ensino Fundamental é uma tendência histórica. Sua origem remonta a criação da Lei das Primeiras Letras, em 1827 onde determinava, entre outras coisas, que os candidatos a docência deveriam ser treinados de acordo com um método. Saviani (2009) completa, afirmando que havia a preocupação com o preparo didático e não fazia referência à questão pedagógica.

A primeira Escola Normal foi construída no município de Niterói, a partir de um Ato Adicional no ano de1835, ela foi criada nos moldes das Escolas Normais europeias. Essa escola preconizava o domínio dos conteúdos a serem transmitidos nas Escolas de

[3] Sobre esse tema, cf. FERREIRA, S. B. C. ; LEAL, C. A. ; FARUOLO, T. C. L. M. ; QUIRINO, M. J. S. O ; DECCACHE-MAIA, E. Reflexões sobre currículo na escola: proposta para formação/reformulação da identidade profissional do professor. In: XVI ENDIPE, 2012, Campinas/SP. Reflexões sobre currículo na escola: proposta para formação/reformulação da identidade profissional do professor, 2012. (APÊNDICE II).

Primeiras Letras, e apresentavam, portanto, o currículo constituído pelas matérias ensinadas nas escolas de Primeiras Letras (SAVIANI, 2009). Os professores precisavam saber somente os conteúdos que ensinariam às crianças.

Por volta de 1890, a Escola Normal em São Paulo passa por reformas para enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino. Essas reformas atingem todo o país, ou seja, a tendência de ter que dominar os conteúdos a serem transmitidos toma forma. Somente com a criação em 1932 dos Institutos de Educação, os espaços de formação docente passaram a oportunizar a pesquisa. Em 1933, dois institutos tinham sido criados, um em Brasília – implantado por Anísio Teixeira – e outro em São Paulo implantado por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2009).

Anísio Teixeira mudou o nome da Escola Normal para Escola de Professores, cujo currículo trazia as seguintes matérias:

> 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p.145).

Indubitavelmente, um grande avanço foi percebido para a consolidação do modelo pedagógico-didático de formação de professores.

Em 1934 e 1935, respectivamente, o Instituto de Educação de São Paulo e de Brasília, foram elevados a cursos universitários. Os cursos de formação de professores começaram a se reorganizar tendo como base os Institutos de Educação, com a criação do decreto-lei 1.190/39, onde o modelo de organização dos cursos apresentavam um esquema que se configurava em três anos de organização do currículo para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Esta organização era usada tanto para os professores que atuariam nas escolas secundárias quanto aos que atuariam nas Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

Com a Lei 8.530/46, dividiu-se o Curso Normal em ginásio do curso secundário, cuja duração era de 4 anos e colegial do curso secundário, cuja duração era de três anos. Este último objetivava a formação de professores para a escola primária. O currículo do

último contemplava os fundamentos educacionais que surgiram na década de 30 (SAVIANI, 2009).

Em 1971, a Educação Básica se dividiu em ensino primário e secundário. As Escolas Normais, portanto desaparecem do contexto educacional, e os interessados em serem professores tinham que conseguir uma habilitação para o Magistério. Esta habilitação podia ser para o exercício até a 4ª série (três anos de formação) ou para o exercício até a 6ª série do 1º grau (quatro anos de formação). Esse ato foi regulamentado pelo parecer 349/72. Segundo Saviani (2009) esse processo de extinção do Curso Normal para uma habilitação para o magistério nível de 2º grau acarretou num quadro de precariedade na formação docente:

> A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (p. 147).

Por conta da situação desastrosa que regia a formação docente, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, promulgada em 1996, surgiu em meio a muita expectativa por parte dos profissionais da educação. A nova LDBEN nº 9394/96[4] apresenta, logo no artigo 1º, segundo parágrafo a disposição da educação ser voltada para o trabalho: "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social". E, ainda, afirma no seu artigo 13º, que é incumbência dos docentes:

> **I -** participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> **II -** elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> **III -** zelar pela aprendizagem dos alunos;
> **IV -** estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> **V -** ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> **VI -** colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Na teoria, a LDBEN atribui ao professor formas de participação na construção da proposta pedagógica e do planejamento, de pensar e estabelecer formas de recuperar a aprendizagem dos alunos na unidade escolar, mas a realidade em que esse profissional se depara, na grande maioria das vezes, é de falta de tempo para planejamento e de espaço para construção de propostas pedagógicas. A indução ao exercício burocrático nas escolas vem ganhando cada vez mais força.

[4] Doravante apresentada LDBEN.

Além das atribuições, a LDBEN prevê que os profissionais da educação sejam valorizados, tendo direito a um piso salarial, garantindo o direito ao licenciamento remunerado com a finalidade de aperfeiçoamento profissional, além do direito de ter um tempo também remunerado para estudar e planejar o ensino que ministrará.

> **Art. 67º.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> **I -** ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> **II -** aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> **III -** piso salarial profissional;
> **IV -** progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> **V -** período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> **VI -** condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Este cenário, quando focado nas escolas públicas do Rio de Janeiro, nos mostra que quatro horas semanais que um profissional contratado para trabalhar 16 horas têm para planejamento são insuficientes para pesquisa, planejamento, correções de trabalhos realizados pelos estudantes, assim como preenchimento de diários em papel, lançamento de notas e conteúdo no sistema de dados, elaboração de estratégias para recuperação da aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, elaboração de projetos e aulas atrativas, participação da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, atender aos pais e responsáveis dos alunos, encaminhar os estudantes faltosos para coordenação entre outras, são ações impossíveis de serem realizadas neste curto período de tempo.

Outra questão é o piso salarial, mesmo sendo satisfatório não é garantia de valorização profissional, e ainda, ter licença para estudo é algo que o convívio com profissionais da educação nos diz que na realidade do Rio de Janeiro, praticamente não existe.

No que se relaciona ao currículo dos ensinos Fundamental e Médio aparentemente nos dá certa flexibilidade, como pode ser constatado no art. 26º que define a necessidade de uma base nacional que, no entanto, não prescinde de uma parte diversificada, esta dando conta das múltiplas realidades sociais (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a educação brasileira seguirá uma base curricular única e a sua complementação ficará a cargo das especificidades de cada região brasileira.

A LDBEN no seu artigo 62º traz o Ensino Médio Normal como forma inicial de preparação para a formação de professores que atuarão nas séries iniciais do Ensino

Fundamental, 1º segmento. Não podemos dizer que trata-se de um retorno da Escola Normal da década de trinta, mas prevê a formação para atuação com crianças a partir de um curso específico Nível Médio.

Passados quase vinte anos da nova LDBEN, infelizmente não avançamos muito em relação à conquista de uma educação de qualidade que contemple a todos os cidadãos brasileiros e que os prepare com igualdade de condições e oportunidades para atuarem de forma crítica na sociedade. Krasilchik (2000, p.87) considera que mesmo depois da LDBEN o ensino se mantém precário, "com professores que enfrentam nas escolas problemas de sobrecarga, de falta de recursos e de determinações que deveriam seguir sobre as quais não foram ouvidos". Analisando os quase dois séculos do processo de formação docente, verificamos que muitas mudanças ocorreram, mas não foram suficientes para estabelecer um padrão de formação profissional docente que os preparassem para enfrentar os problemas educacionais no nosso país (SAVIANI, 2009). E, ainda, tratando-se de currículo pouco ou nenhum incentivo à participação dos professores foi estimulado ou promovido.

Trazendo a discussão para o nosso estado, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro indica aos professores que atuam no Curso Normal, seguirem a reorientação curricular[5] sistematizada e publicada em 2006. A reorientação visa estabelecer parâmetros que possam contribuir na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do currículo de cada escola do estado. Este documento foi produzida com a contribuição de professores que atuam nas escolas públicas estaduais e professores universitários (BARROSO e MANDARINO, 2006).

A indicação é que o currículo seja construído a partir do PPP e de Programas Curriculares e que o professor, a partir desses três instrumentos, possa elaborar o plano de curso de cada turma. Recomenda-se que o currículo contemple informações concretas sobre o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, como, por que e como avaliar este ensino (BARROSO & MANDARINO, 2006, p. 16). A Organização dos Programas Curriculares deve priorizar os objetivos de aprendizagem, as estratégias de ensino, uma visão comum sobre os processos de aprendizagem e a interação entre estes e os materiais didáticos selecionados (BARROSO & MANDARINO, 2006, p. 16).

Em relação ao "que e quando ensinar" recomenda-se considerar nos currículos, elementos da cultura humana nas ciências exatas, nas ciências humanas, nas diversas

[5] Informação disponível em http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820 Último acesso em 08 de julho de 2013.

formas de linguagem e na tecnologia. Considerando o “como ensinar”, espera-se que as atividades propostas sejam resultado da troca de experiências entre os professores da rede pública estadual e da universidade responsáveis pela redação da orientação curricular.

A reorientação estadual traz a Matriz Curricular do Curso Normal em Nível Médio (ANEXO A), ela está dividida em três partes: a primeira de base nacional comum, contemplando as áreas de Linguagens e códigos (Língua Portuguesa, Artes e Educação Física); Ciências da Natureza (Matemática, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); a segunda compreende a parte diversificada que contém a indicação para Língua Estrangeira, tempos para ênfase definida no PPP e Ensino Religioso; a terceira parte contempla as Práticas Pedagógicas e Inicialização à Pesquisa e formação profissional dividida em Fundamentos da Educação (História e Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Política Educacional e Organizacional do Sistema de Ensino); Formação Complementar (Ciências Físicas e da Natureza, Abordagens Psico-sócio-lingüísticas do Processo de Alfabetização) e Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos (Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental, Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil, Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena). As ementas de cada disciplina estão em anexo (ANEXO B).

No ano de 2010, o Curso Normal passou a ter a duração de 3 anos, mas a Reorientação Curricular de 2006 é o documento que a SEEDUC/RJ indica aos professores como direcionamento educacional nas escolas.

Sugere-se aos professores seguir as orientações curriculares como meio de fornecer requisitos básicos para os futuros professores atuarem qualificadamente com os estudantes do 1º ciclo do Ensino Fundamental, porém ao analisarmos a estrutura curricular dos Cursos Normais, através do tempo, nos deparamos com uma estrutura falha, incompleta e tendenciosa a atender interesses políticos de cada época, sem considerar os saberes profissionais como pré-requisitos. Atualmente, esta situação nos remete a refletir sobre a oposição à formação de professores como meramente um curso profissionalizante de Nível Médio que não considera a formação geral necessária ao desenvolvimento do indivíduo.

3. 3 – É POSSÍVEL DEFINIR O QUE SEJA UM BOM PROFESSOR?

Optamos trazer a discussão para o nosso trabalho sobre a definição do bom professor por considerar, além dos motivos relacionados a uma busca pessoal própria da pesquisadora que envolve a reflexão da profissão, o entendimento de que esse questionamento se faz necessário para caracterizar o trabalho docente atual. Para tanto, nos apoiamos mais uma vez em Nóvoa (2009) quando afirma que depois de uma década em que era priorizada a racionalização do ensino – década de 70 -; seguida pela década em que as pesquisas apontavam para reformas educativas e as questões do currículo – década de 80 – e alcançando a organização, administração e gestão das escolas – década de 90 -; chegamos ao momento dos professores e nesse contexto, vale regressar à pergunta em questão.

Observamos através de variadas fontes a indicação de que a escola precisa de bons professores. Propagandas na televisão, falas de professores e alunos, artigos científicos, documentos de orientação curricular, reportagens, apresentam, cada um a seu modo, definições do que vem a ser bons professores. Mas se tivéssemos que elaborar uma definição única, como o bom professor seria caracterizado? Conseguiríamos sintetizar em uma única definição o perfil do bom professor? Existe uma receita? É possível contemplar uma definição capaz de abranger diferentes visões? Ou, ao contrário, a multiplicidade existente seria a garantia da riqueza e plasticidade que a profissão docente requer?

Em meio a esta situação, afirmar que devemos ser bons professores é relativo, vago, mas para nossa reflexão individual é importante que este diálogo interno seja feito, pois podemos e devemos questionar, criticar o que querem que sejamos e o que queremos ser ou o que somos. Desta forma, estamos condizentes com diretriz na qual a formação se configura em um processo contínuo.

Embora seja difícil encontrarmos uma definição segura (completa ou categórica) para o bom professor, somos alvo da mídia para nos enquadrarmos num caminho pré-estabelecido, como se mais uma vez tivessem que nos dizer o que fazer, não nos oportunizando sermos protagonistas do processo que nos cabe de formação docente. Um exemplo foi a organização "Todos pela Educação"[6], ela se autodetermina como um movimento da sociedade civil brasileira que tem como missão contribuir para que os jovens e crianças tenham uma Educação Básica de qualidade no Brasil. É mantida pela

[6] Informações no sítio eletrônico: www.todospelaeducação.org.br – Acessado em 15 de julho de 2013.

Faber Castell, e pelos bancos Santander, Itaú, Unibanco, Bradesco e tem como parceiros as organizações Globo, o Instituto Ayrton Senna, Amigos da Escola, a editora Saraiva, a Natura, entre outros. A publicação de 14 de outubro de 2012 apresentou resultados de um estudo realizado pelo "Todos pela Educação", intitulado "O perfil do bom professor", em que apresentou caber a um bom docente:

- saber ensinar, considerando conhecer o currículo, o PPP da escola, os PCN´s e as Diretrizes Curriculares Nacionais, além saber usar as técnicas e ferramentas de ensino;
- gostar de aprender, estar em busca de referências atuais sobre a aprendizagem das crianças;
- compreender as diversidades de alunos da sala de aula, conhecendo o perfil dos estudantes, assim como criar vínculos com eles;
- estar sempre atualizado, antenado, buscando novos conhecimentos;
- conhecer o território, o perfil da comunidade ao redor da escola;
- saber trabalhar em equipe;
- "saber usar e lidar com avaliações de diferentes tipos".

A visão de que existe uma receita para a formação do bom professor sem considerar os aspectos sociais, econômicos, individuais, intelectuais e subjetivos, nos parece, no mínimo, completamente ilusória ou inocente e nos remete a seguinte reflexão: quem pode saber mais da nossa profissão que nós mesmos que estamos fazendo-a dia-a-dia?

Kuenzer (1999) não trata de questões pertinentes ao bom professor, mas consideramos importante trazer à discussão os eixos apontados por ela para serem comuns aos professores do Ensino Médio e Profissional visando uma formação mais rigorosa devido as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, estabelecendo que a formação sofre influencias históricas e sociais e, de alguma forma, direcionamentos que visam estabelecer caminhos para uma base de formação comum, cujo objetivo é a qualidade, a autora aponta os seguintes eixos:

> - contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
> - institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não-escolares;
> - teórico-prático, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
> - ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de

> relações sociais e produtivas segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
> - investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de educação (KUENZER, 1999, p. 175).

Um profissional docente que contemple todos os requisitos acima pode ser considerado bom profissional? Para Chaves (2010), não há um padrão, este conceito se faz de acordo com o contexto histórico-teórico-metodológico, de políticas, influenciado por diversos fatores atuais e de cada época histórica. Na área científica, após o MCA, o bom professor era aquele capaz de:

> (...) dominar profundamente os conteúdos da ciência, conhecer as concepções de seus alunos sobre tais conteúdos da ciência, conhecer as concepções de seus alunos sobre conteúdos a fim de substituí-las, transformá-las ou ampliá-las, segundo diferentes nuanças teórico-metodológicas a que se filiavam os estudos (CHAVES, 2010, p. 206).

No entanto as mudanças vão acontecendo. Na formação de professores, antes bastava a aquisição de conteúdos específicos a ensinar, conhecer metodologias de ensino alternativas para ser considerado um bom professor, depois foram acrescentadas as características como a aptidão a produzir e intervir no processo educativo e a produção de pesquisas sobre seu fazer docente, na qual inclui a seleção de conteúdos, elaboração de recursos e atividades de ensino (CHAVES, 2010). Hoje, segundo a autora, o professor deve tomar consciência dos processos formativos que compõem sua identidade, o que quer dizer:

> Tomar consciência implica em examinar-se, olhar para o processo formativo como trajetória a ser desvelada, trazendo à tona algo que sempre esteve lá, mas que se desconhecia sobre si mesmo, que estava velado, encoberto porque não se dispunha de lentes adequadas para se ver (CHAVES, 2010, p. 210).

Atentando a esta fala, muito mais que saber sobre o processo formativo, o professor deve fazer uma reflexão profunda, buscando algo oculto e ir realizando sempre, pois o conhecimento e a vivência vão nos tirando “antolhos” que nos impedem de enxergar pontos fundamentais do nosso constituir-se professor.

Para Chaves (2010, p. 213), então, não existe uma receita, um passo-a-passo, e para quem espera uma receita para chegar ao que seria um “bom professor” a autora exprime em versos:

> Estude
> Estude muito
> Estude mais ainda
> Todas as ‘gias’
> Biologia

Psicologia
Metodologia
Epistemologia
Pedagogia

Pratique
Pratique muito
Pratique mais ainda
A experimentação
A observação
A demonstração
A reflexão
A confissão

Veja
Reveja
Treveja
Sua disposição
Inclinação
Vocação
Para essa profissão, e
Na certeza de ser essa sua melhor opção
Reúna os ingredientes
E comece a confecção
Misture os ingredientes
Altere suas proporções
Inclua outros e
Com eles
Crie
Invente
Experimente
Sua própria produção
Ah, uma última observação
Não esqueça!
Cada receita só serve uma única subjetivação

Cunha (2010) traz a definição de "bom professor" como relativa, não considerando que exista um padrão ideal, as características que compõem esta ideia são fruto de percepções individuais, porém considera que a mesma está ancorada num contexto histórico-social, que se modifica com o tempo, pois a definição reflete o que a sociedade projeta para a profissão docente. E Nóvoa (2009, p. 11) afirma que "é impossível definir um bom professor", e considera que existe uma lista interminável de competências que se objetiva ao defini-la, mas traz alguns apontamentos que ele considera simples para caracterizar o trabalho docente:

> **1. O conhecimento:** (...) O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. (...)

> **2. A cultura profissional**: Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São rotinas que fazem avançar a profissão.
> **3**. **O tacto pedagógico:** (...) Nele cabe essa capacidade de relação e da comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.
> **4. O trabalho em equipe:** Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. (...)
> **5. O compromisso social:** (...) Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente.

Indubitavelmente, o conhecimento é crucial para o exercício da docência, sem o domínio científico relativo da área do conhecimento que se deve ensinar não há como formar bons professores. Mas a cultura profissional pode ocorrer com o tempo e vai ao encontro do desenvolvimento no âmbito do indivíduo, pois será necessário que o docente se apresente como alguém que queira estabelecer o diálogo com os colegas de profissão, trocar saberes, aprender a registrar as práticas desenvolvidas em sala de aula, fazer a reflexão do ato pedagógico e também da parte de políticas públicas para oportunizar momentos contínuos para a realização dessas trocas.

O "tacto pedagógico" traz um cunho subjetivo à docência, pois condiciona o ato de educar com um mecanismo próprio e pessoal de conquistar os alunos a aprendizagem. Talvez neste momento, possamos entender o porquê de as características pessoais do indivíduo serem geralmente apontadas, como essenciais ao bom professor. Nóvoa mais uma vez nos remete a pensar a profissão considerando a dimensão pessoal.

O trabalho em equipe e o compromisso social se fazem necessários dentro desta perspectiva para um caminho a chegar no bom professor, mas consideramos de suma importância que os docentes tenham meios para trabalharem em equipe e terem condições de se voltar para questões sociais em que a comunidade escolar esteja inserida, pois a vivência nas escolas nos traz a realidade de salários baixos o que implica ao docente trabalhar em vários estabelecimentos de ensino, a falta da dedicação exclusiva na maioria das escolas da educação básica brasileira, situações estas que dificultam ou até mesmo impedem a disposição do tempo para trabalhar dessas formas.

Assim sendo, a formação de bons professores vai além dos processos que envolvem a formação individual ou a chamada por muitos autores autoformação, é necessário políticas públicas que possibilitem à formação ser contemplada de todas as necessidades apontadas até então. A pesquisa, portanto não objetiva trazer um molde para os professores, atribuindo quais as características são condizentes a um bom professor e sim nos oportunizar refletir sobre o que vem a ser bom professor e como alcançar a excelência profissional, seja no âmbito pessoal, no que se refere a busca de cada indivíduo, seja no âmbito coletivo, seja no âmbito governamental.

3.4 – APONTAMENTOS FINAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pareceu-nos um desafio englobar em um único capítulo temas como "Identidade Profissional Docente", "Profissionalização Docente", "Currículo e Formação de Professores" e ainda discutir sobre saberes docentes, prática reflexiva e a questão do "bom professor", mas o campo é soberano, já dizia a ilustre Profª Maylta dos Anjos em nossas aulas do mestrado, e o campo, a fala dos alunos/professores, os apontamentos deles me encaminharam a discutir, mesmo que brevemente, todos esses aspectos que envolvem o ser professor.

Sem ter a pretensão de esgotar o assunto em questão, consideramos importante realizar mais alguns apontamentos sobre a formação de professores.

Ao realizar nosso estudo, percebemos que inúmeros artigos, teses, dissertações e livros trazem a discussão sobre a formação docente, mas por que vivenciamos nas escolas um distanciamento das propostas, dos caminhos apontados por tantos pesquisadores sobre o tema? Por que vivenciamos as mesmas situações de deficiências de décadas atrás? Sabemos que existem as políticas públicas que influenciam num âmbito hierárquico superior, ou nos apoiando em Krasilchik (2001), o macrossistema influencia no dia-a-dia da escola, mas como entender por que tanto se fala sobre professores sem que percebamos mudanças efetivas no campo? Mais uma vez trazemos Nóvoa (2009), para nos ajudar a responder os questionamentos, quando afirma que não foram os professores os autores dos inúmeros discursos que envolvem a formação. E ainda

> devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais (NÓVOA, 2009, p. 5).

Nesse sentido a formação de professores deve oportunizar aos docentes serem mais atuantes e sujeitos de sua formação. Para tanto, Nóvoa (2009) traz importantes medidas para ajudar a equacionar este ponto em discussão: “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”; “É preciso promover novos modos de organização da profissão” e “É preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores”.

A primeira medida envolve trazer os professores para ajudar na formação de seus colegas, é tornar a relação entre formadores de professores e professores, mais imbricada e permeável, promovendo a troca dos saberes e possibilitando a reflexão sobre a sua profissão, trata-se de se construir as propostas teóricas dentro da profissão, no lugar em que ela acontece e também pelos sujeitos que a fazem diariamente.

A segunda medida relata a necessidade de proporcionar aos professores autonomia nas suas ações educativas, uma vez que a tendência atual vivenciada nas escolas é a regulação externa de forma rígida e burocrática dos fazeres docente. Traz a indicação da importância de os professores participarem dos movimentos pedagógicos para trazer “o sentimento de pertença e de identidade profissional” para que os docentes possam concretizar práticas interventivas associadas às mudanças propostas (NÓVOA, 2009, p.8). Medida como esta pode ajudar ao desenvolvimento profissional através da reflexão coletiva dos processos que envolvem a formação.

A terceira medida considera os aspectos subjetivos do sujeito professor que se manifesta através de sua identidade profissional na construção dos conhecimentos pessoais dentro do conhecimento profissional. E ainda traz a importância de o professor recuperar sua voz na sociedade no que tange aos discursos sobre a educação, e ter visibilidade no espaço público.

Assim sendo, não nos faltam propostas de mudanças, não nos faltam medidas para alcançar uma formação de professores contemplativa a uma identidade profissional embasada no ato reflexivo, o que nos falta é ter todos os outros agentes que envolvem a educação proporcionarem condições para que as mudanças ocorram. Nos falta é ter condições nas escolas para atuar com autonomia e nos falta políticas públicas que proporcionem este feito aos professores.

É preciso que a formação de professores contemplem a realidade diária dos docentes, que nos proporcione achar soluções em conjunto para os problemas que nos envolvem. Sabemos, assim, qual o caminho que desejamos para a profissão professor, precisamos ter condições de efetivamente seguí-lo.

4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa insere-se no projeto "ENSINO DE CIÊNCIAS: FORMANDO NOVOS TALENTOS E REFORÇANDO OS LAÇOS ENTRE O IFRJ E IEGRS" contemplado pelo Edital CAPES-DEB 33/2010 e renovado para o ano de 2012 (Anexo).

O projeto é uma parceria entre o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS). Tem como objetivo o desenvolvimento de atividades extracurriculares que ofereçam oportunidades de aprimoramento e incentivo à produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos inovadores, para melhorar a qualidade do Ensino de Ciências na Educação Básica. Buscam, portanto, suprir uma deficiência em relação ao Ensino de Ciências na formação dos professores de Nível Médio.

O Instituto Governador Roberto Silveira foi escolhido para participar do projeto por ser uma escola pública estadual que oferece o Curso Normal, ou seja, ainda forma professores em Nível Médio. Desta forma, intencionava-se despertar nos estudantes partícipes do projeto, a vontade de melhorar seu rendimento escolar e o interesse em cursar uma licenciatura, buscando desta forma contribuir significativamente com a Educação Básica.

O projeto compreende quatro sub-projetos intitulados como: "Narrativas e construção do pensamento científico: A formação dos professores em foco"; "Práticas lúdicas e cidadania"; "Divulgação Científica e arte no Ensino de Ciências" e "Ensino de Ciências no cotidiano escolar". Cada sub-projeto é coordenado por dois professores do IFRJ e executado por professores/tutores/mestrandos em Ensino de Ciências do Programa de Pós-graduação Strito Sensu Mestrado Profissional em Ensino de Ciências do IFRJ, campus Nilópolis.

A pesquisa foi desenhada em conformidade com as atividades propostas pelo sub-projeto 3 que objetivava fortalecer a divulgação científica e a arte como dimensões a mais do Ensino de Ciências e apresentou três atividades extra-curriculares: "Oficina de arte e construção de modelos"; "Cinema e Ensino de Ciências" e "Identidade de professores como elemento de formação continuada". Essas atividades aconteceram nas oficinas quinzenalmente de março a outubro de 2012.

4. 1 – CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA

Duque de Caxias, município da região da Baixada Fluminense, ocupa a quarta posição no ranking de cidades mais populosas do Estado do Rio de Janeiro, apresenta um número de habitantes de 855.048 habitantes (IBGE/2010), 400 escolas, sendo 102 públicas estaduais, 168 públicas municipais e 128 particulares[7].

Caxias alcançou a meta estabelecida para o 1º segmento do Ensino Fundamental no IDEB 2009 (3,7) e ficou abaixo da meta em 10% para o 2º segmento do Ensino Fundamental (2,7)[8]. Utilizando como parâmetro o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o município ficou abaixo da média com 44,40 pontos.

O município caxiense apresenta uma das maiores economias do estado, porém em relação às melhorias na qualidade de vida e educação para a população, apresenta desigualdades. Para Alvarenga (2009), as contradições socioeducacionais do município são reflexo das relações de poder e força das elites e suas alianças no que se refere ao mandonismo local.

O IEGRS situa-se a Rua General Mitre, 587, no bairro 25 de Agosto, Duque de Caxias, RJ. Foi criado no antigo estado do Rio de Janeiro, pelo Decreto 8.272/1962, inaugurado em 1964, e a primeira turma do Curso Normal a se formar foi em 1967. Sobreviveu tanto às diversas reformas nacionais de ensino, como às adaptações no nível estadual e continuou formando professores para as primeiras séries do ensino fundamental até ter sua destinação precípua posta em questão pela Lei 9.394/96 que autoriza a formação de professores na modalidade Normal.

Passados 48 anos desde sua fundação, a escola funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite e oferece o Ensino Fundamental 1º e 2º segmentos, Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Normal[9]. A escola ao longo de sua história conseguiu construir uma imagem de tradição e seriedade, sendo, por isso, um espaço de ensino cobiçado.

A escola apresenta uma estrutura formada por diferentes ambientes de aprendizagem, salas de aula, salas de vídeo, laboratório de ciências, auditório, quadras

---

[7] Informações extraídas do sítio eletrônico: http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/index.php/conheca_caxias/dados_cidade (Acesso: 16/05/2012).

[8] Informações encontrados no sítio eletrônico: http://www.portalideb.com.br/#{"rede":"publica","municipio_id":"3301702","serie":"8"} (Acessado em 16/05/2012).

[9] Informações presentes no sítio eletrônico: http://iegrsonline.webnode.com.br/modalidades-de-ensino/ (Acessado em 16/05/2012).

poliesportivas, laboratório de informática, biblioteca, núcleo de cultura, uma sala de memória intitulada como Instituto Histórico do IEGRS, onde ficam armazenados uma série de documentos, fotos, quadros, relatos, uniformes, que ajudam a contar a trajetória do colégio.

O IEGRS mantém uma estrutura rígida do ponto de vista disciplinar, como o controle do horário de entrada e saída da escola e também nas aulas, uso do uniforme tradicional, procedimentos adequados em sala de aula com os colegas e professores. É uma escola considerada grande e muito organizada.

4. 2 – DEFININDO OS SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa são os estudantes do 4º ano do Ensino Médio Normal que participaram do sub-projeto 3, "Divulgação Científica e arte no Ensino de Ciências", do projeto Novos Talentos.

Para que esses estudantes fizessem parte do projeto, a professora Giselle Roças, professora do IFRJ – Nilópolis e coordenadora geral do Projeto Novos Talentos, ministrou uma palestra para os alunos concluintes do Curso Normal, 3º e 4º anos[10], com a finalidade de explicar os aspectos principais do projeto, tais como o objetivo geral e os específicos de cada sub-projeto, a estrutura em oficinas e demais questões que foram surgindo. Estavam presentes também as tutoras, que são mestrandas do IFRJ. No final da explanação foi informado que ficaria na coordenação mais informações, como datas de início de cada sub-projeto, horários e fichas de inscrição.

Na primeira oficina do sub-projeto 3, ficamos surpresos com o número de estudantes que estiveram presentes, recebemos uma listagem de 11 interessados e no entanto, compareceram 35 estudantes do 4º ano.

Nos demais encontros este número foi reduzido a 14 integrantes em média, que se mantiveram até o final do projeto.

4. 3 – PROJETO NOVOS TALENTOS

[10] O Curso Normal sofreu modificações no que diz respeito ao tempo de duração, passou em 2010, novamente para três anos. Portanto, as turmas de 3º ano e as de 4º são de formandos.

A participação no Projeto Novos Talentos oportunizou um contato por cerca de oito meses na escola, facilitando estabelecer uma relação de confiança entre os sujeitos da pesquisa e acompanhar com mais proximidade o desenvolvimento profissional dos mesmos na última etapa de formação no Nível Médio, facilitando assim, a utilização de mais de uma forma de coleta de dados, o que com certeza contribuiu para o enriquecimento do assunto pesquisado.

Os encontros na escola foram programados para acontecer quinzenalmente, mas devido a alguns imprevistos o calendário foi alterado e reformulado, passando em alguns meses a acontecer em um intervalo maior ou menor. As atividades iniciaram-se em 15 de março e terminaram em 18 de outubro com a realização de uma mostra dos produtos construídos pelos quatro sub-projetos. As datas e principais atividades desenvolvidas neste período seguem descritas.

No dia 15 de março conhecemos o grupo de estudantes partícipes do sub-projeto 3 do Projeto Novos Talentos. Foram 35 estudantes que chegaram com a finalidade de saber sobre as atividades a serem desenvolvidas durante o ano e então, avaliar se eles se interessariam e conseguiriam participar de todas as etapas, devido a compromissos como estágios e trabalho.

Como primeira atividade foi solicitado ao grupo que cada um se apresentasse, informando seu nome e o que mais eles quisessem falar sobre si, além de expressarem o interesse em fazer uma graduação em alguma área compreendida pela Ciência. Foi um momento importante para conhecer o grupo e elaborar novas perguntas para a pesquisa. No final, foi solicitado aos presentes responderem a um questionário e a assinar os termos de autorização do uso de imagem e de participação no estudo. Ninguém se opôs a responder e a participar da pesquisa.

As próximas atividades aconteceram, por causa de alguns imprevistos, no dia 19 de abril. Estiveram presentes 14 discentes, sujeitos da pesquisa, e também Felipe Coelho, diretor da peça "Piquenique no fronte" que esteve em cartaz no Teatro Tim Lopes, em Nilópolis, no período de abril a maio, para trabalhar a técnica teatral com o grupo, atendendo as necessidades da atividade extracurricular: "Oficina de Arte e construção de modelos". A partir desta data os encontros foram gravados e fotografados pela graduanda em química pelo IFRJ, Maria Clara Guimarães[11], que participou da equipe dando este suporte.

[11] As fotos aqui representadas são resultado deste registro.

O objetivo principal deste encontro foi aproximar o grupo da técnica teatral para que o mesmo tivesse condições de montar um psicodrama sobre o tema “o professor”, e então, possibilitar, através desta arte, a extração de fatos importantes que permeiam a profissão docente através da percepção do discentes. Para tanto, algumas questões foram realizadas em um primeiro momento, tais como: “Qual o contato com o teatro vocês têm?”; “Já fizeram alguma peça ou curso de teatro?”. E outras específicas sobre a profissão tais como: “Vocês estão no Curso Normal desta escola por quê?”; “Vocês querem ser professor?”; “Por que vocês querem ser professor?” e “Por que vocês não querem ser professor?”. Em seguida, dois grupos foram formados: um que declarava querer ser professor e outro que declarava não querer seguir a profissão. Solicitamos que cada grupo montasse um texto para a preparação do roteiro do psicodrama.

Figura 1- Grupo que quer ser professor

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 2- Grupo que não quer ser professor

Foto Maria Clara Guimarães

No dia 26 de abril, o grupo participou de uma dinâmica de expressão corporal, posicionamento em palco e entonação da voz. Os estudantes foram divididos em dois grupos que montaram um pequeno esquete envolvendo a vivência da relação professor-aluno. Ao final, foi solicitado a cada um dos estudantes que imaginassem que o Ministro da Educação estivesse presente e discursassem para ele sobre a educação no Brasil. Esta atividade foi solicitada a partir de objetivos diferentes, para ajudar na técnica de entonação da voz e na diminuição da timidez e, também, para saber como os professorandos percebiam a situação da educação do nosso país. Os mais diversos discursos foram pronunciados. Este encontro aconteceu no palco do auditório da escola.

O quarto encontro se deu fora do ambiente escolar. O grupo do sub-projeto 2, formado por alunos do 3º ano do Curso Normal, se juntou ao nosso para ir ao teatro no dia 03 de maio. Fomos conhecer o Teatro Municipal Jornalista Tim Lopes, situado na Avenida Getúlio Moura, 1175, Centro, Nilópolis, RJ, e assistir a peça "Piquenique no Front". Neste dia, percebemos a existência de uma rivalidade bem acentuada entre as turmas de 3º e 4º anos da escola e também entre as próprias turmas de 4º ano. Observamos a formação de três grupos distintos: o grupo do 3º ano, e dois grupos do 4º ano, porém entre os últimos, a rivalidade não era difícil de remediar, eles se cumprimentavam e realizavam um trabalho juntos, mas entre esses e o 3º ano, foi realmente impressionante. Eles praticamente não se falavam, muitas vezes sequer se olhavam, e ainda implicavam através da fala. Questionei os alunos do grupo que eu

atuava sobre o porquê disso e eles me disseram que a prática de competição e “rixa” entre as turmas da escola era comum há muitos anos, era uma “tradição”.

Figura 3- Dinâmica Teatral

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 4- Peça Piquenique no Front

Foto Maria Clara Guimarães

No dia 10 de maio os estudantes, divididos em grupos, trouxeram textos de própria autoria e também poesias e prosas sobre a profissão. Eles construíram um texto para o teatro envolvendo um acontecimento da escola e o outro construiu prosas e poesias sobre a profissão. Lemos os mesmos e o grupo considerou que era necessário

reformular alguns trechos, acrescentar outros, modificar pontos da história. Após longa discussão a ideia predominante foi de incluir as prosas e poesias para formar um único texto. Estiveram presentes 15 estudantes.

No dia 17 de maio só apareceram 6 estudantes, devido aos preparativos para a festa em comemoração do aniversário da escola e aos estágios obrigatórios. Sendo assim, não foi possível a reconstrução do texto do teatro, então foi realizada uma dinâmica com o grupo. Todos receberam uma folha de papel ofício e lápis de cor. Foi solicitado que cada um dividisse a folha em 4 sem cortá-la e que representasse com desenhos em cada quadrante, em ordem, o dia mais feliz da vida, o dia mais triste, um sonho e o futuro em 20 anos (Fig.5). Em seguida, cada um explicou o motivo dos desenhos. No verso da folha foi solicitado que representasse com faixas de cores, os sentimentos nas últimas 24 horas que precederam o encontro. Para finalizar todos expuseram suas impressões acerca da pintura (Fig.6).

Figura 5- Preparação para a dinâmica

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 6- Dinâmica

Foto Maria Clara Guimarães

Atendendo a uma demanda do cronograma do projeto, onde previa que algumas palestras seriam ministradas, foram escolhidas duas para o sub-projeto 3. A primeira aconteceu no dia 28 de junho, foi ministrada pela Profª Eline Deccache Maia, do IFRJ/Nilópolis e intitulada como "Ciência e Arte"(Fig.7). Os alunos interagiram bastante, participaram com perguntas e fizeram comentários comparativos com o que tinham visto sobre o tema durante o Curso Normal.

Com o intuito de proporcionar aos alunos uma maior aproximação com o Curso Superior e estimular o desejo que a formação não fique estacionada no Nível Médio, os três encontros do mês de julho aconteceriam no IFRJ, mas no primeiro deles (dia 10/07), tivemos problemas com o transporte dos alunos, o ônibus quebrou, o que inviabilizou a saída da escola. Alguns alunos afirmando estarem decepcionados com a situação resolveram ir embora para suas casas e os outros participaram de uma oficina de *biscuit* , com a artista plástica Lídia Roças (Fig. 8). A finalidade desta oficina era a construção de modelos, como por exemplo célula, que poderiam auxiliar aos futuros professores trabalhar alguns conceitos científicos de forma mais elucidativa.

Figura 7- Oficina "Ciência e Arte"

Foto Maria Clara Guimarães

No dia seguinte, conseguimos chegar ao IFRJ/Nilópolis sem problemas, então terminamos os modelos com todos os alunos (Fig. 9 e 10).

No dia 12 de julho fizemos uma caminhada pelo campus (Fig.11), os alunos conheceram laboratórios de química, biblioteca, salas de aulas e dos professores, a quadra, piscina e outras dependências do mesmo. E ainda foram discutidas as formas possíveis de trabalhar os modelos produzidos (Fig. 12) que foram céluas animais e vegetais, vermes cilíndricos e achatados (Fig. 13, 14, 15 e 16).

Figura 8- Trabalhando com biscuit

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 9- Produzindo os modelos

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 10- Chegando ao IFRJ

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 11- Conhecendo um laboratório

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 12- Discutindo a utilização dos modelos

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 13- Modelo de verme achatado

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 14- Modelo de vermes cilíndricos no intestino

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 15- Modelo de célula vegetal

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 16- Modelo de célula animal

Foto Maria Clara Guimarães

A segunda palestra prevista, intitulada: “Como construir experimentos de Física para o Ensino Fundamental” ocorreu no dia 16 de agosto no auditório do IEGRS e foi ministrada pelo Profº José Carlos Xavier da Silva do Departamento de Física Quântica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Neste dia a comunidade escolar foi convidada e 58 pessoas estiveram presentes. Os estudantes observaram atentamente (Fig.17) enquanto o palestrante mostrava os experimentos e em muitos momentos participavam através de questionamentos e na elaboração de respostas para os questionamentos que lhes eram feitos.

Retomamos a discussão para a montagem do texto do teatro no dia 30 de agosto. O grupo reformulou o mesmo e discutimos sobre a possibilidade da inclusão das prosas e poesias construídas no psicodrama produzido. Também definimos o que mais faríamos na mostra de atividades que seria em 18 de outubro.

Nos dias 13 e 20 de setembro o texto final foi apresentado e lido e os papéis dos personagens foram definidos (Fig. 18 e 19).

No dia 27 de setembro começamos os ensaios e a construção do cenário (Fig. 20).

Figura 17- Estudantes observando os experimentos

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 18- Contando o número de personagens

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 19- Selecionando os personagens que faltavam

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 20- Início da montagem do cenário

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 21- Participando da UERJ/Sem Muros

Foto Maria Clara Guimarães

Nos dias 02 e 05 de outubro tivemos a oportunidade de novamente sair da escola com os estudantes. Fomos a UERJ, para participarmos da UERJ/Sem Muros, um evento que ocorre na universidade para mostrar o trabalho dos projetos de pesquisa e extensão que ocorreram na mesma durante o ano de 2012 (Fig. 21) e visitamos o Museu da Energia localizado na Avenida Marechal Floriano, 168, Centro, Rio de Janeiro. Os

alunos participaram das atividades com bastante entusiasmo e uma delas foi entrevistada por uma repórter que fazia uma matéria no local (Fig.22). O grupo do subprojeto 2 foi conosco e problemas de relacionamento afloraram novamente. Os alunos ficaram "implicando" uns com os outros durante a viagem, postura esta, muito desagradável para todos os tutores presentes e difícil de ser contornado.

Figura 22- Entrevista

Foto Maria Clara Guimarães

Chegamos ao último ensaio que aconteceu no dia 11 de outubro. Aproveitamos para terminar o cenário e ajustar os últimos detalhes (Fig. 23).

Todo processo de construção do texto do psicodrama, escolha da música, confecção e montagem do cenário se constituiu a partir de ideias do grupo. Eles participaram ativamente de todas as etapas.

Estava, a princípio, tudo pronto para começar a peça. Chegávamos ao dia 18, dia da mostra de atividades com todos os subprojetos e seus produtos e fotos. Os professores do IFRJ Maylta Brandão, coordenadora principal do subprojeto 1, Giselle Roças, coordenadora geral e coordenadora do subprojeto 2 em conjunto com a Profª Alcina Maria Brás, Eline Deccache Maia, coordenadora principal do subprojeto 3 e Alexandre Lopes, coordenador principal do subprojeto 4, estiveram presentes, assim como todas as tutoras/mestrandas Cristina Marques, responsável pelo subprojeto 1, Cristianni Leal e Maria José Quirino, responsáveis pelo subprojeto 2, Sabrina Bessa,

responsável pelo 3 e Rosane Tavares, responsável pelo 4, e também as graduandas que apoiaram os subprojetos 1 e 3 registrando todos os encontros, a Lucile Daniel e a Maria Clara Guimarães, respectivamente. Convidamos o Profº José Carlos Xavier para participar com seus experimentos de física.

Figura 23- Últimos detalhes do cenário

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 24- Início do psicodrama

Foto Maria Clara Guimarães

O psicodrama aconteceu (Fig. 24, 25 e 26). Os estudantes ficaram felizes com o resultado, mas ao término a coordenadora da escola solicitou que os alunos dessem uma

explicação sobre o que foi apresentado e pediu para falar que nada do que foi relatado sobre os professores fazia parte da realidade do IEGRS. Uma aluna, então, subiu ao palco e disse que amava a todos os seus professores, que todos eles eram excelentes e nada do que havia sido abordado se relacionava com a realidade da escola.

Figura 25- Declamando uma das poesias

Foto Maria Clara Guimarães

Figura 26- Música final

Foto Maria Clara Guimarães

Presenciar/participar de todos esses momentos de formação deste grupo de professorandos foi muito importante e significativo. Tive, realmente, uma grande oportunidade de amadurecimento do tema da pesquisa e meu próprio, o que possibilitou um direcionamento peculiar ao trabalho desenvolvido.

4. 4 – DEFININDO A METODOLOGIA

Destaca-se como contribuição desta pesquisa o aprofundamento do conhecimento sobre o tema - Formação de Professores - e interpretação dos dados que foram obtidos. A revisão bibliográfica aliada a minha vivência profissional como professora de Ciências do Ensino Fundamental e Biologia do Ensino Médio, cuja formação docente iniciou-se no Ensino Normal, encaminhou-me à pesquisa qualitativa. O interesse foi desvendar pontos da formação inicial Nível Médio de professores para estabelecer conexões com a percepção da própria formação e da identidade docente pelo próprio professorando.

Para o propósito delineado, a abordagem qualitativa se apresentou como a mais adequada por propiciar a compreensão da forma como o indivíduo constrói e interage com o mundo à sua volta (FLICK, 2009a), possibilitando perceber o professor em sua subjetividade e reconhecer que as relações de histórias pessoais, identidades, personalidades, crenças, experiências, valores e interesses são individuais e contribuem para a complexidade do assunto em questão. Essas características individuais definem, segundo Moreira e Caleffe (2006), como o docente vai conduzir seu trabalho na escola, logo, como a postura adotada vai influenciar na admiração e respeito dos alunos e outros profissionais da própria escola.

Por esta abordagem possibilitar explicar os fenômenos sociais de diversas maneiras diferentes: “analisando as experiências de indivíduos ou grupos”, podendo estar associada a histórias biográficas ou práticas cotidianas; “examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo” e “investigando documentos” (FLICK, 2009a, p. 8), permitindo estudar o professor a partir das condições que os rodeiam no ambiente escolar. E ainda, segundo Teixeira (2009), a metodologia qualitativa deve ser utilizada quando o problema da pesquisa for relacionado a saber a percepção do sujeito sobre um determinado fato; o significado de um fato; o processo, trajetória, percurso de uma determinada etapa da vida; os saberes, conhecimentos e práticas do sujeito.

Analisando a oportunidade de estar no campo com periodicidade por oito meses, por causa da associação da pesquisa com o Projeto Novos Talentos, por ter a possibilidade de registrar todos os momentos e por apresentar vantagens importantes para o estudo e desvantagens possíveis de serem contornadas, foi escolhida a metodologia da observação como base para a obtenção de dados.

As principais vantagens estão associadas ao registro do comportamento no ato em que ele é realizado, diferente de o pesquisador perguntar sobre o comportamento do sujeito a respeito de um determinado fato. As desvantagens principais se relacionam a quantidade de dados que podem surgir, o que pode, por outro lado, levar ao pesquisador a ter dificuldade em trabalhá-los.

Esta metodologia está associada à atividade científica e se configura em uma importante fonte de informações para as pesquisas em Educação. Vianna (2003, p. 12) afirma que "sem acurada observação não há ciência." Porém cabe ao pesquisador, se preparar com rigor antes da mesma.

Para ter êxito na utilização desta metodologia, o observador deve formular criteriosamente objetivos, concentrando-se em um problema específico. Ao iniciar a observação é preciso saber ver, identificar e descrever as interações existentes, registrar sistematicamente os dados e verificar a confiabilidade dos resultados sem preconceitos, como se já soubesse o que vai ver antes de o fato se concretizar (VIANNA, 2003). É necessário todo esse rigor para não acontecer o erro de achar que como a observação faz parte da vida diária, é possível fazê-la sem um cuidadoso treinamento.

Suprindo a dificuldade de anotar o que estava sendo observado no momento que as coisas aconteciam, os encontros de pesquisa foram fotografados e filmados.

A metodologia da observação traz diferentes abordagens. Para o pesquisador se posicionar, Vianna (2003) traz cinco dimensões de procedimentos de observação classificadas por Flick (1999). São elas:

- Observação oculta em oposição à observação aberta;
- Observação não-participante em oposição à observação participante;
- Observação sistemática em oposição à não-sistemática;
- Observação naturalista em oposição à realizada em situações artificiais;
- Auto-observação em oposição à observação de outros.

Esses procedimentos são importantes na preparação da metodologia da observação, pois ao realizá-la previamente, o pesquisador estará planejando o caminho a ser seguido para recolher os dados para a pesquisa de forma consciente e organizada. Para tanto os passos para a definição de cada procedimento podem ser feitos a partir de questionamentos, como os que seguem: os sujeitos da pesquisa terão conhecimento de que serão observados? (oculta e aberta); o pesquisador se torna parte ativa do observado? (não-participante e participante); a observação deve ser padronizada ou ser flexível? (sistemática e não-sistemática); será realizada no local natural, escola por exemplo, ou os sujeitos serão levados a um outro local para melhor serem observados? (naturalista e artificiais); será uma auto-observação ou se considerará a observação dos outros? (auto-observação e de outros).

Ao escolher alguns procedimentos para estabelecer critérios para a metodologia em questão, podemos ter formas de observação classificadas como estruturadas ou não-estruturadas. A primeira o observador procura determinar a frequência em que um determinado fato ocorre e na outra, o observador não procura um comportamento específico, apenas observa e registra (VIANNA, 2003, p. 18).

Categorizar a observação em estruturada ou não-estruturada não é uma questão simples. Vianna (2003) afirma que dificilmente um estudo seja totalmente não-estruturado. Em muitos casos usa-se o termo semi-estruturada. O que pode se encaixar nos moldes da pesquisa que se apresenta de forma mais coerente, uma vez que as observações feitas na escola não foram realizadas com a finalidade de buscar dados quantificáveis, a subjetividade se colocou como norte do estudo. E, ainda, dificilmente conseguiria estabelecer um padrão rígido de estrutura de coleta de dados porque o que eu procurava entender é abstrato, individual, incontrolável, subjetivo, porém não seria possível chegar a dados que pudessem ser analisados sem nenhuma forma de organização, como é o caso da não-estruturada.

Quanto ao tipo de observação a pesquisa se insere como participante no que tange a participação do pesquisador na mesma. A observação participante consiste na participação efetiva do pesquisador no grupo (VIANNA, 2003; FLICK, 2009b; OLIVEIRA, 2008) como se pertencesse ao grupo: “Ele fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 90). O pesquisador vivencia as atividades do grupo para extrair os dados importantes para a pesquisa com mais fidelidade.

As principais diferenças comparando-se com a não-participante relacionam-se aos objetivos. Geralmente na participante, estes são mais densos, procuram conhecer mais profundamente a cultura humana na vida diária. Sintonizando com esta ideia, Bogdewic (1999) *apud* Vianna (2003, p. 51), afirma que o objetivo final de uma observação participante é "gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana com o apoio nas realidades da vida diária". Associando estes objetivos à realidade escolar, podemos afirmar que os mesmos configuram-se em um interesse maior no significado dos atores escolares e nas interações entre esses atores em situações particulares; em um direcionamento da teoria à ênfase na interpretação e compreensão da existência de percepções diferenciadas dentro da vivência escolar; em um processo de pesquisa aberto e flexível, requerendo constante redefinição do que é a situação problema a partir da existência dos atores escolares; e em um desempenho do papel do participante ao estabelecer relações com os integrantes da escola.

A observação participante se apresenta em três fases segundo Spradley apud Flick (2009b, p.208), a fase descritiva onde o pesquisador começa a conhecer o campo de estudo e prepara perguntas para a pesquisa; a fase focalizada onde se tem os problemas essenciais às questões da pesquisa e a fase seletiva onde o término da mesma se aproxima com a coleta dos últimos dados.

O observador nesta metodologia trabalha com múltiplas fontes de dados. No estudo que se apresenta, os dados foram extraídos a partir da observação direta, conversas casuais antes dos encontros com o grupo ou nos intervalos dos mesmos, entrevistas para a construção do produto final da dissertação, roteiro com os textos do psicodrama, o questionário (ANEXO C) e análise de documentos como, por exemplo, da Matriz Curricular do Curso Normal (ANEXO A), redações de avaliação final da participação do Projeto Novos Talentos e alguns trechos das narrativas orais captadas pela filmagem e transcritas.

A figura abaixo foi construída para melhor visualização e compreensão da metodologia usada na pesquisa:

Figura 27- Quadro Metodológico

Escolhemos iniciar a coleta de dados por um questionário com perguntas-chaves para o início da pesquisa. Como a metodologia da observação participante nos proporcionara formular novas questões a medida que a mesma ia se desenhando, consideramos que este instrumento poderia trazer dados importantes que mais tarde poderiam ser completados ou contrariados, além de nos fazer perceber se as respostas dadas às perguntas poderiam representar com mais veracidade a percepção do grupo, e também ter a chance de observar as possíveis mudanças de concepções ao longo do processo. Neste sentido, a observação é uma importante ferramenta de pesquisa, pois falas casuais, gestos, posicionamentos em discussões podem ser mais elucidativas do que um questionário.

O questionário trazia questões que procuravam saber dentro do universo do Curso Normal, o que os professorandos pensavam ser um bom professor. Questão, esta, inicial da pesquisa. O questionário apresentou quatro perguntas: 1- Há quanto tempo você é aluno do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira?; 2- Quem foi o melhor professor que você teve enquanto aluno do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira?; 3- Por que você escolhe este professor?; 4- Qual a disciplina que você mais gosta?

A questão principal era saber o que era um bom professor, mas acreditamos que teria dados mais ricos se fizessemos perguntas indiretas, uma vez que já tinha feito um questionário anterior com outros sujeitos e em outra escola, durante a disciplina de Prática de Estágio Supervisionado I, em que usavamos a pergunta direta: “O que é um bom professor?”; e as respostas foram muito limitadas, não conseguimos vislumbrar com mais detalhes e aprofundamento como eles viam a profissão. Embora sabendo que

os sujeitos da pesquisa não eram os mesmos, julgamos pertinente, trabalhar com perguntas indiretas para que conseguíssemos chegar mais próximo do nosso objetivo. As respostas a estas perguntas possibilitaram conhecer o perfil do grupo de análise e comparar com os dados obtidos a partir das outras formas de coleta descritas acima.

A partir de então, utilizamos da livre interpretação para associar os diferentes dados e buscar uma relação entre os mesmos.

Os outros dados foram analisados a livre interpretação da pesquisadora.

4.5 – PRODUTO FINAL : BLOG, LIVRETO E MINI DOCUMENTÁRIO

O mestrado profissional prevê além da dissertação, a construção de um produto educacional que seja fruto da pesquisa realizada pelo aluno, como requisitos para obtenção do título de mestre.

Atendendo a esta determinação, a pesquisa se desenhou no sentido da construção de um blog, por ser este um espaço dinâmico que pode possibilitar a troca de experiências e vivências dos professorandos e professores sobre questões que envolvem a profissionalização docente; de um livreto, intitulado "O teatro como reflexão: o ser professor" que registra a experiência da construção de um psicodrama realizada durante a pesquisa e um mini documentário "Visões sobre a profissão docente".

No início da pesquisa pensamos em montar um vídeo formado por imagens captadas durante os encontros com os estudantes na escola, somadas a algumas entrevistas com pesquisadores da área de formação de professores, sobre questões que envolvem a formação, porém a qualidade da imagem e som captadas pela câmera usada não foram satisfatórios, resolvemos então, refazer filmagens somente com entrevistas. Filmamos três entrevistas, duas com recém-formadas professoras e a outra com uma professora pesquisadora. Começamos a trabalhar as imagens, fazer os cortes, mas algumas inquietações nos fizeram procurar novas alternativas para o trabalho. Tais como: os professores iriam utilizar o vídeo na escola? Como trabalhar no vídeo uma maneira elucidativa do objetivo da pesquisa? Como promover espaços de debates, trocas de experiências e reflexões entre professores de diferentes áreas e escolas com um vídeo?

Outros pontos também foram considerados, tais como: os professores do Ensino Fundamental e Médio não tiveram em sua formação profissional uma preparação direcionada para a utilização de muitos recursos audiovisuais, entre eles, o vídeo; faltam

laboratórios de recursos audiovisuais utilizáveis e a existente dificuldade de integrar os conteúdos dos vídeos ao conteúdo curricular (DUARTE, 2008).

Assim, muitas vezes os vídeos podem ser utilizados de maneira inadequada em sala de aula, como as categorizadas e relatadas por Morán (1995, p.29): Vídeo tapa-buraco; Vídeo-enrolação; Vídeo-deslumbramento; Vídeo-perfeição; Só vídeo. Desta forma, ele chama a atenção para o fato de o vídeo não ser usado sempre que o professor faltar e a escola não ter outra opção para os alunos; ou no caso de o professor trazer um vídeo que não tem relação com a matéria ensinada; ou ser utilizado com muita frequência por um mesmo grupo de professores; ou utilizá-los sem questionamento prévio ou posterior.

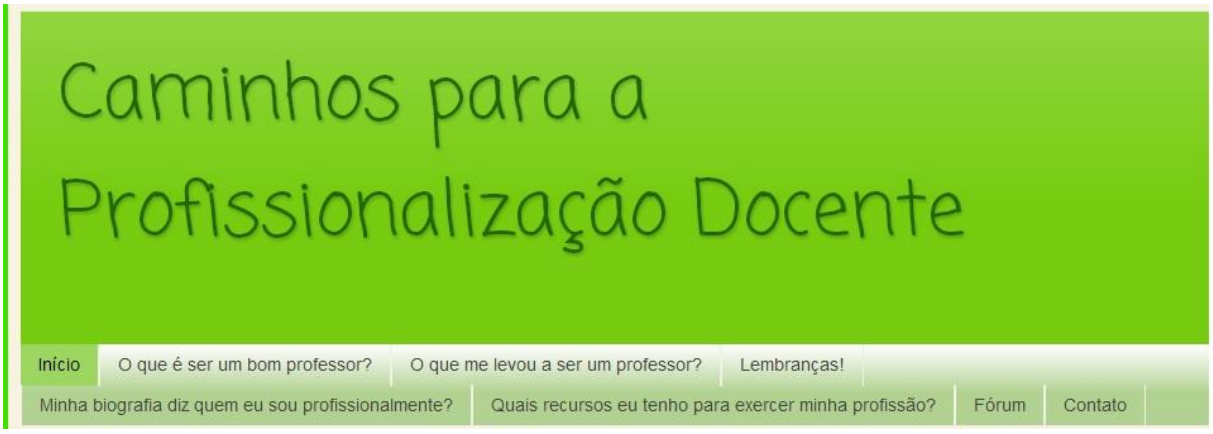
A solução para este dilema foi a construção de mais um produto que se constituísse em um espaço de troca entre profissionais da educação de qualquer instituição de ensino, em um espaço com textos e sugestões que pudessem instigar a reflexão sobre aspectos atuais da profissão professor, algo que fosse construído em conjunto, disponibilizando um espaço contínuo de debate e discussão. Neste espaço poderíamos veicular e estimular o uso do próprio documentário de forma mais próxima do que consideramos ideal. O blog oportuniza tanto o acesso ao material quanto se constitui em espaço para troca de impressões e utilizações variadas dos conteúdos.

Sabemos que precisamos, no entanto, que as pessoas participem acessando e postando suas opiniões e reflexões, talvez seja este o nosso desafio. Para mitigar possíveis problemas neste sentido, pensamos em divulgar nosso blog por e-mail de grupos, nas escolas em que trabalhamos, nas escolas públicas com e-mail atualizado no banco de informações da SEEDUC e em páginas sociais na internet, como, por exemplo, o Facebook.

Nosso objetivo é que os professores e professorandos possam dar suas contribuições a cerca de suas vivências e seus saberes profissionais, utilizando o blog como espaço de troca e reflexões.

“Caminhos para a profissionalização docente” é o título do nosso blog, o endereço eletrônico é docenteprof@blogspot.com.br. Procuramos torná-lo mais interativo possível, considerando tratar-se de um blog, a página inicial (Fig. 28) apresenta o título e logo abaixo alguns subtítulos, na forma de links, como pequenos compartimentos onde ficam armazenadas publicações relacionadas ao mesmo, que quando acessados encaminham o leitor às postagens específicas ao tema.

Figura 28 – Título do blog e subtítulos



Ao clicar em "O que é um bom professor?", o leitor será encaminhado a ler e participar das publicações relacionadas a este tema, assim como nos outros subtítulos.

Cada subtítulo foi criado de acordo com pontos discutidos na pesquisa, como a questão do bom professor; a importância da formação docente ser vista como um processo contínuo e idiossincrático; que o ser professor está relacionado a aspectos que compreendem a identidade social, ou seja, considerando a pessoa, o indivíduo, e a forma como a sociedade o percebe, como numa junção da personalidade individual e a personalidade coletiva; que as práticas profissionais são carregadas de saberes próprios que são formulados historicamente, a partir de vivências enquanto alunos das classes mais básicas de escolaridades; além de disponibilizar sugestões de recursos que foram utilizados e que deram certo ou não, bem como os motivos do sucesso ou insucesso.

Abaixo dos subtítulos vem uma imagem de uma face que muda constantemente, representando a ideia de que somos diferentes, assumimos faces diferentes na profissão, mas precisamos achar pontos que convirjam em uma formação contemplativa destas especificidades. Em volta de cada face aparecem balões com os mesmos subtítulos (Fig. 29), anteriormente relatados, como um atalho interativo.

Figura 29 – Face nua com atalhos para publicações específicas ao tema

A figura acima demonstra uma face nua, mas esta vai assumindo formas diversas, tais como nas figuras 30, 31, 32 e 33, que abaixo seguem:

Figura 30 – Face caracterizada

Figura 31 – Face caracterizada

Figura 32 – Face caracterizada

Figura 33 – Face caracterizada

Ao lado do quadro com os balões disponibilizamos um link para cadastro de e-mails (Fig. 34), assim a cada novo "post", postagem, nossa, os cadastrados recebem a informação e link de acesso direto por e-mail. E na porção inferior inserimos o objetivo do blog (Fig. 35).

Figura 34 – Cadastro de e-mail

Figura 35 – Objetivo do blog

5 – DISCUTINDO OS DADOS

Os dados foram obtidos a partir do questionário, da construção do psicodrama, da matriz curricular da SEEDUC/RJ/2006, da fala transcrita dos estudantes durante as oficinas realizadas durante o Projeto Novos Talentos, da redação de avaliação da participação no Novos Talentos, dos comentários em locais diferentes da sala de aula, tais como cantina, no ônibus, quando saímos para visitar a UERJ, o Museu da Energia, o IFRJ, o Teatro, nos corredores da escola e em todos os momentos da observação direta. Sendo assim, para apresentar os dados, consideramos relacioná-los com as diferentes fontes, pois verificamos que uma mesma questão era respondida em vários momentos diferentes. A repetição da questão foi muitas vezes instigada por nós para analisarmos a constância nas respostas e saber se elas mudavam nas diferentes situações.

Apresentaremos, então, os dados de forma não linear, traremos respostas das questões do questionário associadas a fala transcrita, assim como as outras fontes. Para ter confiabilidade e validade de informações, na metodologia da observação é importante fazer uma triangulação de dados (VIANNA, 2003). Portanto, nos propomos a realizar a análise de múltiplos dados, arrumados em tópicos, criados por nós, que estivessem de acordo com os objetivos da pesquisa.

5.1 – ASPECTOS RELACIONADOS À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORANDOS

5.1. 1– Motivos para cursar o Normal no IEGRS

Iniciamos a análise discutindo os motivos que levaram os jovens partícipes da pesquisa, a ingressarem no curso Normal e, supostamente, optarem pela carreira docente, pois consideramos que são dados importantes para entendermos o processo de desenvolvimento profissional docente, principalmente no que se refere a constituição da identidade profissional. Por este motivo, iniciamos a pesquisa pedindo aos sujeitos, no primeiro encontro, que se apresentassem, informando o que eles quisessem falar sobre si e se eles pretendiam cursar uma graduação na área de Ciências e depois passamos o questionário.

Os dados obtidos com os relatos deste primeiro encontro foram escritos no caderno de campo, pois não houve a possibilidade de filmar este momento e o questionário foi respondido por 35[12] estudantes do 4º ano do Curso Normal.

A primeira pergunta do questionário, "Há quanto tempo você é aluno do Instituto Governador Roberto Silveira?", foi feita para saber se os estudantes foram para o IEGRS para cursar o Normal, ou se já estudavam lá. Ao elaborar o questionário, interessou-nos saber se os sujeitos queriam ser professores ou não e também por que escolheram cursar o Normal no IEGRS. Para fazer a triangulação dos dados, usamos informações extraídas do primeiro encontro, onde passamos o questionário e do segundo, onde perguntamos aos sujeitos o porquê de serem professores. Esta ação foi importante porque se só considerássemos o questionário poderíamos com mais facilidade, interpretar os dados de forma equivocada ou incompleta. Por exemplo, ao analisarmos as respostas a primeira pergunta, poderíamos supor que os alunos entraram no IEGRS porque queriam ser professores, pois 74% deles entraram no 1º ano do Ensino Médio, mas esta informação não se concretizou nas falas dos alunos.

Quadro 1: Relação entre a quantidade de estudantes, sujeitos da pesquisa, e ao ano de ingresso ao IEGRS.

Ano de ingresso	Estudantes
1998	2,6%
2001-2005	8,6%
2006-2008	5,7%
2009-2010	74,3%
2011-2012	8,6%

Percebi, através dos relatos que o IEGRS construiu uma identidade positiva na comunidade do município de Caxias. Estes relatos evidenciavam que o desejo de estudar no Instituto se relacionava à imagem que o mesmo tinha na comunidade, de ser uma escola que oferecia um ensino de qualidade, organizada e que conservava uma história de formação de professores há muito tempo na região, há mais de 40 anos.

> *Professora, meu pai queria que eu estudasse na melhor escola de formação de professores de Caxias!* (ESTUDANTE A, 15/03/2012).

Foram frequentes as falas que envolviam o desejo dos pais no que se referia aos filhos estudarem no IEGRS. Alguns relataram que seus pais desejavam ver seus filhos

[12] Como descrito na metodologia, o número de estudantes que compareceram ao primeiro encontro foi de 35, porém no segundo apareceram 14 estudantes, que se mantiveram em média nos demais encontros.

usando o uniforme tradicional de normalista. O desejo dos pais em proporcionar aos filhos estudarem na escola em questão, foi evidenciado quando eles me disseram que estes dormiram na fila para conseguir uma vaga na escola.

> *Para conseguir uma vaga aqui, nessa escola, foi difícil, bem difícil, meu pai dormiu na fila e quando chegou em casa, veio correndo contar pra mim e para meus irmãos que tinha conseguido! Foi uma festa, muita alegria, mesmo!* (ESTUDANTE K, 12/04/2012)

O uso do uniforme é um ponto de identificação com a escola muito expressivo, aparecendo com frequência muitos relatos em que os estudantes falam desse aspecto. Lendo o livro: "História de vida dos alunos-professores: da escola normal à sala de aula", produto da dissertação de Bárbara Gonçalves Valença de Sousa, encontramos em muitos trechos relatados pelos alunos que estudaram no IEGRS em 2011, o desejo de usar o uniforme de normalista, como pode ser visto na narrativa da aluna Tamires Campos:

> ... Houve uma explosão de sentimentos em mim. Queria poder trocar a minha camisa com o emblema da escola por aquela blusa branca, minha calça jeans clara e meu all-star preto por aquela saia de prega azul marinho e aquelas meias ¾, ... (ANJOS, SOUSA, 2010, p. 130)

O desejo dos pais em oferecer o melhor em educação escolar para os filhos foi evidenciado, portanto. Isso nos remete a questão da identidade social (CARROLO, 1997) que a escola construiu e o quanto esta percepção externa é importante para a própria escola, pois a comunidade a valoriza e com isso, os profissionais que lá trabalham e estudam podem ter condições de se sentirem privilegiados de ocuparem e fazerem parte desse espaço. Sobre esse aspecto, procuramos saber se esta percepção permanecia na visão dos estudantes da escola e discutiremos mais a frente.

Observamos, portanto, através da fala dos estudantes que os motivos que os fizeram estudar no IEGRS foram diversos como pode ser visto na listagem abaixo:

- falta de opção de curso técnico público Nível Médio de qualidade no município;
- não ter recursos financeiros para estudarem em uma escola particular;
- não querer estudar o Normal em um CIEP - Centro Integrado de Educação Pública.
- por desejar usar o uniforme tradicional de normalista;
- por obrigação dos familiares
- por querer ser professor.

A percepção da falta de qualidade nos cursos de Ensino Médio público no município é condizente com a realidade diagnosticada por diversas avaliações externas e pelo senso comum. A ABC (2007) afirma que segundo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA – os nossos alunos estão em situação de desvantagem quando comparados os resultados em quase todos os 57 países participantes. Esta visão nos mostra a preocupação dos estudantes em ter uma educação de qualidade.

Os sujeitos demonstraram o desejo em cursar uma graduação, quando disseram que queriam estudar numa escola particular para ter base para prestar vestibular, mas a maior parte dos cursos desejosos eram na área de medicina, enfermagem, engenharia, psicologia, arquitetura, embora relatos de desejo de cursar licenciaturas também foram encontrados. Mais uma vez presumimos a alusão dos sujeitos à escola particular em detrimento da pública.

Esses relatos nos fornecem indicativos de que os sujeitos não desejam seguir a carreira de professores. Aspecto que será discutido em um outro tópico.

A vivência própria em CIEPs ou a de amigos fizeram com que os estudantes se desinteressassem em estudar o Ensino Médio nesse espaço. Apontavam a falta de organização e de disciplina que essas escolas apresentavam como aspectos que geravam insatisfação , além de criticarem muito a estrutura.

Novamente aparece a questão dos uniformes, muitos tinham o desejo de usar o uniforme tradicional normalista, talvez por ainda ter a visão de um ensino muito tradicionalista, e/ou para agradarem a família, ou porque:

> O uniforme escolar estabelece em seu uso um ato de pertencimento, o aluno deve honrar o nome, as cores, a tradição e o emblema da escola a qual está vinculado. Ao mesmo tempo, submete o aluno ao disciplinamento. (SCHOLL, JACCES, 2012, p.6).

Neste sentido, os alunos poderiam querer pertencer de fato ao IEGRS no momento do ingresso. E a escola ao dar tanta ênfase ao uniforme, pode se objetivar, ainda que implicitamente, no disciplinamento, no enquadramento dos alunos à instituição.

A influência familiar nesta fase de vida é muito frequente, os pais indicam ou obrigam aos estudantes o caminho a seguir no Ensino Médio, em alguns casos:

> *Nunca tive o interesse em fazer o Curso Normal, porém quando estudava aqui fui meio que influenciada a fazer.* (ESTUDANTE MA, 19/04/2013)

> *Estou aqui por causa da minha mãe. Ela falou assim: ou você vai pro CIEP ou vai pro Curso Normal, então vim pra cá...* (ESTUDANTE D, 19/04/2013)

> *Minha mãe falou: vai lá que você vai ter uma profissão.* (ESTUDANTE GM, 19/04/2012)

As falas acima demonstram que não houve por parte desses estudantes o desejo em estudar no IEGRS para serem professores, mas em compensação revelam uma forte ascendência de seus familiares sobre eles.

5. 1. 2 – Ser ou não ser professor?

Analisando os relatos do primeiro e segundo encontros e a resposta a primeira pergunta do questionário, conseguimos saber sobre as carreiras profissionais que os sujeitos desejavam seguir; sobre os motivos que os levaram a cursar o Normal no IEGRS e que a maioria não desejava ser professor. No terceiro encontro da pesquisa, conseguimos, com mais detalhes saber os motivos que levaram aos estudantes a quererem ou não ser professores.

Os motivos que levaram aos alunos não quererem ser professores são diversos:

> *...porque não teria muita paciência para estar na sala de aula.* (ESTUDANTE B, 19/04/2013)
>
> *...fiquei desiludida com a profissão.* (ESTUDANTE B, 19/04/2013)
>
> *Não queria, não gostava.* (ESTUDANTE MA, 19/04/2012)
>
> *Além de não ser bem remunerada, é prazerosa, mas dá muita dor de cabeça.* (ESTUDANTE MA, 19/04/2012)
>
> *Viver de uma coisa que você não nasceu para fazer, você não vai fazer bem feito.* (ESTUDANTE GM, 19/04/2012)
>
> *Os alunos de hoje estão mandando o professor para aquele lugar e eu não tenho paciência para isso!* (ESTUDANTE S, 19/04/2012)

Os relatos nos fazem perceber que a paciência é uma característica fundamental do professor. Com muita frequência, os sujeitos usam esta palavra. A baixa remuneração e conduta irregular de muitos alunos também contribuem para a não identificação com a profissão.

Um outro ponto observado é a associação de que para ser professor é necessário ter um dom, nascer para isso. Esta ideia nos chama a atenção, pois reflete uma visão de que a profissão não é aprendida, qualquer pessoa pode vir a ser um professor, basta ter um dom. Seguindo esta ideia, os cursos de formação docente perdem um pouco do seu valor como ambiente formativo, e ainda, pode induzir a constatação nos sujeitos de que somente com o dom já seria suficiente para ser professor. A continuidade da formação

pode perder o sentido, o foco, e a busca pela profissionalização pode não fazer sentido para esses sujeitos.

A ideia do professor agindo por vocação é antiga, foi perdendo força com o tempo, mas ainda hoje se faz presente para muitas pessoas, inclusive professores. Esta questão não foi tão frequente na fala do grupo, mas a impressão do exercício profissional como um ato vocacional associado ao amor e a renúncia ao pagamento foi presenciado. Arroyo (2000) traz a ideia que pensar a profissão como um ato vocacional parece estar arraigada através dos tempos, o que dificulta a ideia da profissionalização do professor.

> Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará ligada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. (...) Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. (ARROYO, 2000, p.33)

Alguns sujeitos até cogitaram a hipótese de ser professor, mas com ressalvas:

> *Posso até dar aula, mas não formal, assim numa escola, sabe! Talvez de teatro, por não ser tão rígido.* (ESTUDANTE B, 19/04/2013)
>
> *Não pretendo ser professor de criança, mas talvez de faculdade.* (ESTUDANTE MA, 19/04/2013)
>
> *Pode até ser que eu faça Biologia e que eu dê aula por um tempo para eu me equilibrar financeiramente, mas seguir carreira não, quero não!* (ESTUDANTE S, 19/04/2013)

A questão de exercer a profissão docente para ter condições financeiras de seguir uma outra carreira, ou seja, pensar o seu exercício como trampolim para chegar ao que de fato desejam, se traduz em uma visão da profissão banalizada, é como se fosse muito fácil conseguir um diploma, é só fazer o Normal para ter uma profissão. Parece simples! Por que o inverso não se dá? Por que não temos a ideia de sermos médicos para conseguir uma estabilidade que nos possibilite seguir uma outra carreira?

Tanto medicina quanto engenharia são opções difíceis de se conseguir uma vaga, são carreiras muito concorridas nos vestibulares das principais universidades públicas do país. São carreiras de prestígio socialmente construídas, profissões cuja competência é presumida, diferentes neste ponto, da carreira docente, principalmente dos professores da Educação Básica. Ainda que os últimos dominem competências e saberes, não têm reconhecimento social como competentes (ARROYO, 2000). Infelizmente esta é uma realidade social brasileira. Os indivíduos menos favorecidos economicamente não têm,

na maioria das vezes, condições de escolher a carreira que deseja. Louzano *et al* (2010) analisando dados do ENADE de 2005, constatou que a maior parte dos estudantes de pedagogia quando comparados aos que cursavam engenharia vinham de escolas públicas, apresentavam renda familiar inferior e trabalhavam durante a graduação. Fato este, que impossibilita ou dificulta maior dedicação aos estudos e a obter sucesso acadêmico. Os estudantes partícipes da pesquisa não estão fora desta realidade de dificuldade econômica, alguns já trabalham, mesmo sem terminar o Normal.

Não queremos desta forma, culpar os sujeitos por pensar em seguir esse caminho, nosso interesse é relatar o desejo de que a profissão professor seja reconhecida e valorizada e que todas as pessoas tenham condições de escolherem seus caminhos com igualdade de oportunidades. Mas uma questão nos faz pensar sobre os sujeitos que se formam com esta ideia. Enquanto eles estiverem exercendo a profissão eles terão uma conduta reflexiva na sua cotidianidade para buscar um desenvolvimento profissional?

Já os que desejavam de fato ser professores, justificavam por:

> *Eu sempre quis dar aula e tal, porque realmente é por gostar.* (ESTUDANTE C, 19/04/2013)
>
> *Eu escolhi ser professora porque eu gosto, desde criança brincava de escolinha.* (ESTUDANTE E, 19/04/2013)
>
> *Parei no Normal porque eu gostava do uniforme, era meio rebelde.* (risos[13]) *Chegando lá me apaixonei pela profissão, não só pelo uniforme. Eu vi a realidade, eu vi que ensinar era bom, sim!* (ESTUDANTE DI, 19/04/2013)
>
> *Entrei no Curso Normal, porque a primeira coisa que eu falei quando eu nasci foi: _ Quero ser professora! Desde criança eu sempre tive vontade de ser professora, eu só sabia brincar disso, as minhas amigas até não queriam mais brincar comigo.* (ESTUDANTE DY, 19/04/2013)

Os sujeitos que se mostraram realmente interessados em ser professores, é porque se identificavam com a profissão, ao menos no nível de discurso, e os motivos são muito subjetivos, não há uma explicação palpável, vem do ser.

5. 1.3 – O bom professor segundo os professorandos

A reflexão aqui apresentada baseou-se nos dados encontrados nas respostas das questões 2 – "Quem foi o melhor professor que você teve enquanto aluno do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira?" e 3- "Por que você escolhe este professor?",

[13] Refere-se a risos. O estudante falou rindo.

além de falas proferidas nos encontros de pesquisa. Nosso objetivo foi coletar dados que nos permitissem saber o que os professorandos acreditavam ser um bom professor.

Analisando a questão 2, os respondentes apontaram 17 docentes como sendo os melhores do IEGRS. A mais votada recebeu 10 votos, seguido pelo segundo colocado com 8 e os terceiro e quarto com 7 votos (Quadro 2). Surgiram mais que 35 votos porque 17 sujeitos citaram mais de um professor. Os estudantes, no entanto, tiveram dificuldade na escolha. Percebemos que eles admiravam vários docentes do Curso Normal e que a admiração por um professor era, muitas vezes, compartilhada por estudantes da mesma turma. As diferenças se expressavam mais quando analisávamos entre as turmas.

Cada turma é formada por um grupo heterogêneo, mas existem pontos em comum entre os sujeitos que os diferenciam de outra turma. Na pesquisa observamos isso, os alunos da mesma turma apresentaram mais similaridades em relação à escolha do melhor professor que as outras.

Em relação a esta questão de diferenças de percepção entre as turmas, conseguimos também constatar que em muitos momentos, os estudantes se isolavam em grupinhos, dificultando a troca de saberes e a construção do conhecimento no coletivo. Esta situação aconteceu de forma mais acentuada durante os passeios e a construção do psicodrama que será discutido mais adiante.

Quadro 2: Relação de professores citados como os melhores do IEGRS e os votos.

Professores	Número de votos
MC	10
ED	8
EM	7
KA	7
RO	5
NA	4
GI	3
NA	3
DE	3
RA	2
RE	2
BA	2
CL	2

NA	1
DO	1
IR	1
DE	1

No início da pesquisa pensávamos em usar esta pergunta para selecionar professores considerados bons pelos alunos para, então, realizarmos uma entrevista com os selecionados, para procurar saber, primeiro, se os professores eleitos tinham consciência dessa escolha e, caso tivessem, quais aspectos consideravam ter exercido efeito positivo nos seus alunos. Contudo, não foi possível concretizar essa parte da pesquisa por dois motivos: 1º o volume grande de atividades e, por conseguinte de dados, que foram realizadas inviabilizaram a realização dessas entrevistas; 2º com o avanço do contato com os alunos, foi possível perceber que aquela escolha inicial foi se modificando ao longo das conversas e novos professores surgiam em suas falas, demonstrando uma mudança de ideia em relação a escolha realizada no questionário; essa mudança ficou mais explícita quando comentei informalmente, que faria entrevistas com os docentes selecionados e alguns sujeitos demonstraram não estar de acordo com a escolha final.

Em relação aos critérios usados pelos estudantes para explicarem o motivo da escolha dos professores, percebemos que foram variados, por esta razão procuramos agrupar as respostas em categorias para facilitar a discussão (Tabela 1). Não tivemos, neste caso, a pretensão de realizar a análise nos moldes da análise do conteúdo segundo Laurence Bardin, por entendermos que a análise de livre interpretação se coadunava mais aos nossos propósitos, não engessando em categorias estanques nossos dados. Objetivávamos ter liberdade para dialogar com as mais diversas formas de expressão que os sujeitos apresentassem. Porém, a importância da construção das categorias, possibilitaram-nos a visualização das características apontadas com mais clareza.

Tabela 1 – Categorias dos respondentes aos questionários e seus indicadores.

Categorias	Nº de palavras/ frases	%	Exemplos de palavras/frases
1. Apreço pela profissão	**10**	**18,5**	**"Ama o que faz." "Ela faz o que gosta."**
2. Didática em sala de aula	**15**	**27,78**	**"Sabiam dar aula, não iam para a sala de aula com um texto gravado." "As aulas são interessantes e atraentes"**
3. Qualidades pessoais	**17**	**31,48**	**"São ótimos, rígidos, sábios, competentes, respeitosos, sinceros."**
4. Ética profissional	**10**	**18,5**	**"Domina o conteúdo, tem ética." "Exige respeito e respeita os alunos."**
5. Associação parental	**2**	**3,70**	**"É mais que uma simples professora, é uma mãe."**
Total: 54 respostas em cinco categorias			

Nossos respondentes apontaram através do questionário que um bom professor deve demonstrar o apreço pela profissão, ter didática na preparação de suas aulas, além de apresentar características peculiares da personalidade, ter ética com a sua profissão e com os sujeitos aprendentes, e conseguir promover nos alunos um sentimento de relação familiar. Sendo que as características pessoais e a didática em sala foram as mais frequentes.

Separamos algumas falas dos professorandos sobre o que venha ser um bom professor para acrescentar a análise:

> *Eu acho que as crianças precisam sim de professores dedicados, carinhosos. E como eu tive professoras boas, carinhosas e atenciosas, eu quero também ser como elas. (...) As professoras da 1ª a 4ª séries eram atenciosas, carinhosas, era aquele amor, parecia que elas estavam ensinando mesmo, porque elas amavam, queriam ajudar em todas as dificuldades dos alunos. O foco principal do professor é o amor, é o carinho, é ele amar o que está fazendo. O bom professor é aquele que ama, não é por causa do dinheiro, não é por nada, se ele esta ali é porque ele ama aquela profissão.*(ESTUDANTE E, 19/04/2013)

> *Eu também cresci com professores bons. E se nós só apontarmos as coisas ruins não dá, temos que apontar as coisas boas. PAUSA14 (...) Tive uma professora, tia Penha no jardim II e CA. Ela era assim: ela ensinava o que precisava, se você tivesse dúvidas, ela dava um jeito, ela usava coisas bem criativas, para te prender e você na esquecer. Até hoje uso esse método para não esquecer alguma coisa. Ela era carinhosa, atenciosa. Agora no Curso Normal que eu passei a falar mal dos professores. Sempre tinha um que fazia bem. (ESTUDANTE MC, 19/04/2013)*

[14] Neste momento a estudante foi questionada por mim sobre o que vinha ser um bom professor.

Os alunos que ouviram estas falas questionaram:

> *Mas é por causa da afetividade ou do ensino?(ESTUDANTES, 19/04/2013)*

E a estudante "E" respondeu como sendo os dois.

A questão da afetividade é muito forte entre os sujeitos. Para tentar entender este aspecto procurei na reorientação curricular do Estado do Rio de Janeiro, usada anteriormente no referencial teórico, e descobri uma indicação para trabalhar com os professorandos a questão da afetividade:

> Afeto é Sinônimo de Amor?
>
> *O contrário do amor não é o ódio, mas a indiferença.* Sigmund Freud
>
> O que a psicanálise chama de afeto não é apenas amor, mas qualquer evento humano que afete o outro: amor, simpatia, ternura, mas também raiva, ressentimento, revolta.
> É para dar conta desse turbilhão de emoções que o desenvolvimento cognitivo se põe em marcha e continua se aperfeiçoando.
> Por isso consideramos que um grave problema se apresenta quando a afetividade está ausente nas relações de ensino; ausência de afeto significa a ausência de investimento no outro, a desistência do projeto de fazer diferença para o outro, não importando que isso se expresse por amabilidade ou irritação.
> É, na verdade, onde há carência de energia para enfrentar os problemas e vibrar com os pequenos passos dos êxitos que precisamos da intervenção consciente e tranqüila do professor, razão pela qual é tão importante aprofundar a discussão das relações entre afetividade e desenvolvimento cognitivo. (MENEZES; BARROS, 2006, p. 79)

Existe uma indicação formal para os professores trabalharem com os alunos/professores a questão da afetividade e, a partir do texto acima citado, percebemos que a definição usada é para mostrar a importância em considerar o outro no processo educativo, de fazer com que o outro se sinta valorizado, constituinte do processo. Afirmar que esta questão foi trabalhada nas aulas de Psicologia da Educação não podemos, mas a preocupação em relação a isto por parte dos estudantes é frequente.

Indubitavelmente a afetividade se apresenta na sua essencialidade nos processos que envolvem o fazer docente, mas não deve ser a única coisa a ser valorizada pelos profissionais da educação, mesmo porque vários outros aspectos se fazem necessários no processo educativo e formativo.

Outro aspecto a ser considerado é a visão da profissão docente como um sacerdócio, algo que deve ser seguido por amor, sendo o valor monetário que envolve todas as profissões secundarizado. Esta concepção é, no mínimo, preocupante, pois caminha na direção contrária à profissionalização, ou seja, o professor não precisa então buscar melhores condições salariais, melhores condições de trabalho e continuar a

formação, o necessário nesta visão é o sacrifício que se deve fazer para trabalhar no amor. Não temos a pretensão de condenar o amor, mas da forma como é vista a profissão, qualquer pessoa amorosa já possuiria o indicativo para ser professor. Esta identidade profissional deve ser repensada, tornar-se objeto de reflexão. Somos professores, estudamos, estudamos muito, pesquisamos, possuímos saberes específicos e próprios e buscamos atitudes reflexivas para movimentar conscientemente nosso fazer docente.

Podemos perceber que os professorandos deram muita importância a questão da aprendizagem, a como ensinar, deixaram explícito a essencialidade de levar o aluno ao conhecimento, este aspecto faz parte do tato pedagógico descrito por Nóvoa (2009) como uma das disposições que caracterizam o trabalho docente.

Dentro da perspectiva da construção da identidade profissional, destacamos na fala da estudante "MC", embora com superficialidade, a necessidade de se mostrar o lado bom da profissão, no fundo todos nós queremos o reconhecimento dos outros, esse reconhecimento a que Dubar se refere e que é importante neste processo de identidade. Considerando também que as influencias externas são importantes para este processo, separamos outro trecho da fala de "MC" e um trecho da fala da "DY". Este último mostra a satisfação dela em ser reconhecida como alguém que consegue superar uma situação que outros não conseguiram:

> *Eu sempre vejo algo nos meus professores que eu pego pra mim, para se um dia eu vier a ser professora. Eu vou montando minha personalidade a partir das coisas boas que eu vejo da personalidade de outros professores. (...) Então é isso, se um dia eu vier a ser professora eu quero ser carinhosa, atenciosa, quero que quando eles tiverem 18 anos lembrem que a tia MC fazia isso por mim. Quero ser memorável para eles!*(ESTUDANTE MC, 19/04/2013)

> *Consegui o respeito e o afeto dos alunos. Tinha uma menina que não respeitava ninguém, e eu fui e conversei com ela, expliquei, de forma civilizada e ela passou a me respeitar, as pessoas pensaram que tinha acontecido um milagre! (ESTUDANTE DY, 19/04/2013)*

Importante destacar na fala da estudante MC a referência dela como "tia", uma denominação já problematiza por Paulo Freire (1997) que envolve referências de parentesco que nos remete, mais uma vez, imediatamente para um campo de afetividade muito particular e intenso.

Da mesma forma que eles apontavam características pertinentes a um bom professor, também apresentavam as que não eram, como aquelas que demonstravam

descaso com a aprendizagem do aluno, a irresponsabilidade com a preparação das aulas, as faltas frequentes, o mau humor, a falta de conhecimento do conteúdo:

> *Não dá pra ser seco.* (ESTUDANTE B, 19/04/2013)
>
> *A gente sempre tem professores ruins, faltam, chegam mal humorados na sala, como se o aluno fosse culpado pelos problemas que ele tem em casa.* (ESTUDANTE MK, 19/04/2013)
>
> *Pra você ter uma ideia, o professor chega na sala cantando e fica por muito tempo e não dava aula. Tudo que ele passava, ele tirava do livro, ele tirava xérox do livro e entregava pra turma, e quando tínhamos dúvida, ele não sabia explicar a questão.* (ESTUDANTE B, 19/04/2013)

Ao realizar perguntas desta natureza como estas do questionário ("Quem foi o melhor professor que você teve enquanto aluno do Instituto de Educação Roberto Silveira?" e " Por que razão você escolhe este professor?"), temos também condições de entender que exemplos de profissionais os estudantes estão tendo, que características eles estão considerando, pois segundo Tardif (2000), os saberes que são construídos são memoráveis e são considerados no momento em que o professor se vê numa situação problema. Em um resgate que uma aluna fez para dar como exemplo um bom professor, vemos como esta afirmação dos saberes resgatados com o tempo faz-se presente:

> *Até hoje uso esse método para não esquecer alguma coisa.* (ESTUDANTE MC, 19/04/2013)

Que os bons exemplos, com toda a subjetividade que envolve a definição de "bom", sejam em maior quantidade e que possam integrar de modo efetivo a constituição do ser professor de cada um dos professorandos.

5. 2 – PERCEPÇÃO DA PROFISSÃO

Todas as falas, sejam escritas a partir dos questionários ou das demais fontes de dados, estão ligadas a questão da percepção da profissão, na parte acima procuramos abordar a questão dos critérios da identidade profissional docente, nesta pretendemos apresentar como os sujeitos da pesquisa veem a profissão professor. Quais são os desafios, como eles percebem a questão do ensino tradicional, as necessidades de sua formação, o currículo e demais situações que possam contribuir para pensarmos o ponto em questão.

5. 2. 1 – Fatos importantes vivenciados nos estágios supervisionados

A experiência durante os estágios foram citados como importantes no processo de percepção da profissão, principalmente no que se refere aos desafios atuais

enfrentados na sala de aula, tais como a falta de recursos nas escolas, até mesmo para a merenda, o analfabetismo que avança nas séries iniciais da Educação Básica, as diferenças em relação à organização do ensino particular, a violência familiar e a questão da associação ao tráfico de drogas e falta de acompanhamento da família nas atividades escolares. Separamos algumas falas:

> *Quando cheguei aqui que comecei a fazer estágio, vi que não era tudo aquilo, não gostei de ficar, era cansativo. No CIEP foi uma tristeza, a gente via os alunos comerem arroz com goiabada, os professores faltavam, às vezes os alunos tinham duas, três aulas por semana, a gente para ter um mês de estágio, a gente ficava lá uns três meses, as crianças, assim, num estado terrível. Totalmente diferente da realidade da escola particular, lá eles tinham aula de música, sabiam ler partituras, tocavam flautas, tinham aulas de inglês, a realidade totalmente diferente. Fiz estágio na 2ª série no CIEP e no Memorial também. No memorial, eles já sabiam ler e escrever, já no CIEP, muitos não sabiam nem ler e escrever, eles copiavam, tipo assim, do quadro bem lentamente, mas não sabiam o que estavam escrevendo ou lendo.* (ESTUDANTE MY, 19/04/2013)

> *Numa escola tinha uma criança que apanhava do pai, assim, e a professora não podia fazer nada, porque ele falava para a criança que se ela falasse ela apanharia mais ainda.* (ESTUDANTE C, 19/04/2013)

> *A gente teve infância, a gente via desenho, brincava nas ruas, hoje criança de 8 anos já tem relação sexual. As crianças vão para escola porque a mãe bate ou para não perder o bolsa família. Os alunos vão porque senão eles vão perder o lanche, por causa do café da manhã na escola, a criança não senta em casa para estudar, a mãe não fala com o filho, não vê o que ele fez na escola, sai ele tá dormindo, chega ele ta dormindo. (...) No primeiro dia de aula na minha turma do sexto ano, eu passei uma redação sobre o que eles queriam ser, tava explicando, sobre profissões e ai um aluno me entregou a dissertação dele, ele me disse que queria ser fogueteiro. O que eu falaria para um aluno desse? E ai eu fui, conversei com ele e ele me disse: não tio, quero ser fogueteiro, dá dinheiro, ser professor pra quê? A gente xinga o senhor, eu vou passar por tudo isso, eu vou meter bala nos alunos. Um aluno do sexto ano devia ter uns 14 anos.* (ESTUDANTE DI, 19/04/2013)

Vivências como estas, se mostram como grandes desafios à profissão docente, mesmo porque, os estudantes recém formados, geralmente quando contratados, vão para as piores escolas, para as turmas mais cheias, mais problemáticas, são encaminhados a trabalharem com questões que, muitas vezes, não estão preparados ou amadurecidos e, como consequência, acabam se desestimulando, ou até mesmo desistindo da profissão ou ocasionam um "fechamento individualista dos professores" segundo Nóvoa (2007, p. 14). Não há na escola um acompanhamento efetivo dos profissionais iniciantes na carreira para diminuir os impactos das experiências iniciais da profissão.

Esses desafios são realmente de grande relevância, mas o exercício profissional nos faz perceber que eles não são os únicos, as questões salariais, a burocratização do ensino, a falta de infraestrutura das escolas públicas etc são outros pontos muito comuns à vivência docente. Muitas vezes só percebemos o quadro real quando efetivamente nos

tornamos professores, ficando geralmente angustiados e frustrados. Por esse motivo, promover diversos espaços de troca é importante, uma das propostas contidas no produto desse trabalho - um blog – caminha nesta direção. O blog "Caminhos para a profissionalização docente" pretende ser um espaço virtual de reflexão, para discutirmos aspectos relevantes da nossa formação, bem como trocarmos experiências diversas cotidianas.

5. 2. 2 – A base curricular do Curso Normal e o Ensino de Ciências

A análise das respostas à pergunta 4 do questionário – "Qual a disciplina que você mais gosta?", apontaram 17 disciplinas como de preferência dos estudantes. Dentro deste universo, a maior parte das disciplinas citadas, cerca de 65% (11 disciplinas), foram as comuns ao Ensino Médio Regular (Inglês, Educação Física, História, Geografia, Português, Artes, Biologia, Filosofia, Matemática, Sociologia e Literatura). As disciplinas de cunho pedagógico, ou seja, específicas do Curso Normal (PPIP, Psicologia, Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Infantil) foram citadas em uma frequência de 35%.

A única disciplina da área de Ciências encontrada foi a Biologia e em uma frequência baixa, de 8% das citações. A disciplina de história foi a mais destacada, recebeu 18% das indicações. A partir de então, iniciamos nossa reflexão. A escolha de disciplinas ligadas ao ensino de Ciências não foi evidenciada pelos sujeitos, nem nas respostas ao questionário, nem tampouco nas conversas durante os encontros. Questionei ao grupo sobre esta situação e eles me disseram que o contato com Ciências foi pequeno, só tinham estudado Biologia, Física e Química no primeiro ano de formação. Ao analisar a Matriz Curricular para o Curso Normal constatamos que o grupo só teve contato com as referidas disciplinas no inicio da formação, só tiveram 80 horas/aula por ano em cada disciplina, ou seja, dois tempos de aulas semanais.

Desta forma, outras reflexões foram surgindo : como um estudante do Curso Normal poderia preferir Ciências nestas condições? Como ensiná-la sem ter apreendido conceitos científicos básicos no Ensino Médio? Como garantir base para prestar um vestibular? E, ainda, como esses estudantes poderão trabalhar conteúdos de Ciências que despertem o interesse das crianças,?

Não estamos falando aqui em práticas diferenciadas, com recursos múltiplos, experimentos, enfim, das infinidades de recursos que, geralmente são pensados para serem utilizados nas aulas de Ciências, com a finalidade de reversão do quadro de

deficiência estabelecido. Não estamos falando da relação professor disciplina, pois, neste caso foi constatado que o professor escolhido como o melhor não era de história, que foi a disciplina preferida dos sujeitos, a questão é muito mais profunda, os professorandos Nível Médio não estão tendo a quantidade de aulas mínimas de Biologia, Química e Física no Ensino Médio! Antes de discutir formas de ensinar Ciências para diminuirmos na população a quantidade de analfabetos científicos é necessário voltarmos os olhos para a necessidade imperativa na formação docente básica.

Percebemos que o professor eleito como melhor pelos sujeitos da pesquisa não eram os mesmos que ministravam as disciplinas que eles mais gostam, este dado causou uma certa perplexidade uma vez que é sabido que existe uma relação estreita entre a escolha da melhor disciplina e a sedução exercida por um bom professor, uma vez que a matéria tratada torna-se mais prazerosa. Saímos, portanto do senso comum ao analisarmos que os sujeitos da pesquisa não conferiram o mesmo apreço pela disciplina ministrada pelo professor preferido. É comum atribuir valor a disciplina ministrada pelo professor que é admirado ou considerado como excelente.

Mesmo sem ser o objetivo inicial da pesquisa o direcionamento para o currículo de formação docente, consideramos, a partir da própria dinâmica do campo, ser frutífero discutir um pouco mais sobre a questão, uma vez que os relatos dos estudantes eram constantes. Em muitos deles, os sujeitos que se mostravam empolgados no início do curso, mostraram-se desanimados no final por conta da quantidade e do peso no currículo das disciplinas pedagógicas ministradas. Foi possível perceber que a grade curricular obrigatória para a formação docente Nível Médio desestimula o interesse em prosseguir na profissão e afasta o reconhecimento do grupo da profissão docente.

Os sujeitos se mostraram preocupados em ensinar Ciências, uns disseram não saber o que fazer para suprir a deficiência constatada, outros disseram que iriam procurar estudar por conta própria para dar as aulas e outros disseram que se embasariam no livro didático.

Nesse sentido, a visão que a formação foi falha em determinados aspectos é um ponto positivo do grupo, assim como a busca para reparar a deficiência também o é. Ambos se configuram numa postura de trazer para si a sua formação, mas o que não pode acontecer é o currículo do Curso Normal ser tão deficiente neste aspecto. A formação em Normal Nível Médio deve constituir-se em uma base sólida comum ao Ensino Médio Regular, acrescido da formação pedagógica específica.

Apesar de toda esta situação, os estudantes tiveram contato com situações que envolveram o Ensino de Ciências mais diretamente. Foram os casos das palestras intituladas "Ciência e Arte", ministrada pela Profª Eline Deccache Maia e "Como construir experimentos de Física para o Ensino Fundamental", ministrada pelo Profº José Carlos Xavier da Silva, as oficinas de confecção de modelos didáticos, aula sobre a utilização dos modelos e nas visitas ao Museu da energia e a UERJ Sem/Muros.

Em todos os momentos os estudantes se mostraram muito interessados, perguntaram, fizeram associações com a realidade, pediram sugestões de livros.

A escolha dos temas das palestras foram pertinentes com a proposta do subprojeto 3 do Novos Talentos e os modelos produzidos foram escolhidos tendo em vista a tentativa de trazer ferramentas úteis para serem usadas na sala de aula. As saídas além de aproximá-los de espaços que envolvem a Ciência, os fizeram conhecer locais que os mesmos poderiam levar os futuros alunos.

Montamos uma aula objetivando fornecer subsídios teóricos para o trabalho com os modelos, mas eles tinham tantos questionamentos sobre tantos assuntos ligados à Ciências que não conseguimos apresentar tudo o que foi planejado. Falamos de formação de gêmeos, daltonismo, teste de paternidade, ovulação, ciclo menstrual entre tantas outras questões que surgiram como dúvidas e vontade de saber.

5. 2. 3 – Visão da situação da educação brasileira

Ao trabalharmos a entonação de voz para a preparação para o teatro que seria construído pelos sujeitos, pedimos aos mesmos que fizessem um discurso para o Ministro da Educação relatando a situação da educação brasileira.

As falas de alguns alunos nos mostraram um desconhecimento da função do Ministro da Educação, mas foram importantes para evidenciar aspectos fundamentais da percepção da profissão professor, além de como eles veem a situação educacional no Brasil.

> *O que tenho a dizer, apesar de vários problemas que nós temos na educação, é que o Ministro* ***colocou várias leis*** *que hoje em dia...*(ESTUDANTE X, 26/04/2013) – Grifo nosso

Relatos que denunciavam a situação das escolas públicas:

> *Bom ministro, eu poderia ficar horas e horas falando sobre o problema da educação no Brasil, só que para resumir, temos que falar sobre a ausência de professores na turma, a falta de alimento pra turma, a precariedade da sala de aula onde o aluno não tem materiais adequados pra ficar em sala de aula, lápis e borracha, está faltando isso nas escolas...e o que eu posso dizer que para o senhor melhorar isso é mandando mais verbas para suprir o problema da educação.*(ESTUDANTE TW, 26/04/2013)

> *O senhor deveria gastar dinheiro com a educação que está bem precária em todos os sentidos...no sentido de professores, alimentação, material, escola...* (ESTUDANTE X, 26/04/2012)

Fizeram associação aos fatores sociais que envolvem a escola:

> *... precisamos que coloquem projetos para os alunos não terem que ficar na rua e até mesmo sair da escola pra ter que trabalhar ou até mesmo sair da escola pra se envolver nesse mundo de drogas, de bandidos, essas coisas assim...* (ESTUDANTE X, 26/04/2012)

Relataram o desejo de melhorias para a situação dos professores no que se refere ao salário, atribuíram importância ao processo educativo e ao direito à educação de qualidade para as crianças brasileiras.

> *...colocar profissionais mais qualificados e aumentasse o salário do professor, porque o professor é um profissional muito importante. O professor é o principal de todas as formações. E essas crianças, elas deveriam ter uma boa educação, deveriam ter também mais alimentos nas escolas...* (ESTUDANTE LA, 26/04/2012)

O discurso da estudante DY mostra, a seguir, além da percepção da educação brasileira, uma profunda crítica sobre a estrutura educacional, principalmente a fluminense, e uma reflexão sobre os aspectos que permeiam a profissão docente. Durante o discurso, percebemos equívocos sobre a função do Ministro, além de uma saudação que denota um certo desconhecimento de como uma autoridade deve ser tratada formalmente, buscando, quem sabe, nesta forma uma maior proximidade e humanização da relação com o mesmo. Ainda que misturando a realidade específica do Rio de Janeiro, a aluna consegue manifestar um grande incomodo com a situação vivenciada e um grande desejo de valorização da profissão e mudanças nas questões sociais e educacionais brasileira.

> *Boa tarde, querido Ministro! Bom, hoje eu vim falar sobre a educação do nosso país...na verdade o que é educação? De onde ela deve vir? E como ela está? De onde ela vem? De casa, mas a escola dá continuidade...como ela está? Como o senhor tem feito ela estar? Como nós temos feito ela estar? Nossos professores nem são valorizados!!! A estrutura da escola! Os alunos que correm o risco de morrer! Isso é verdade! Qual a preparação que o senhor dá? Qual a especificação que nós podemos ter? Como nós podemos nos sentir seguros diante de uma aula...diante de uma aula onde há alunos de sociedades diferentes, de culturas diferentes, crenças diferentes, alunos que vem do Centro, alunos que vem de comunidades carentes, alunos que são agredidos, alunos que são violentados pelos próprios pais, pelas próprias pessoas que vivem dentro de suas casas! O que o senhor acha que vem acontecendo? Será que a culpa é só nossa? Não tem verba pra educação né? Ah! Mas vamos fazer uma olimpíada no Rio de Janeiro! Vamos testar a sabedoria dos nossos alunos - SAERJ[15] - não né! Não dá muito certo. Por que os professores são incompetentes?! Não! Porque você é incompetente! Porque você não pensa na gente! É muito fácil criticar. Vem aqui assumir a nossa turma! Vem aqui fazer o que nós fazemos dia-dia! Aí, não né? Vem*

[15] A estudante se refere ao Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro que se faz bimestralmente nas escolas estaduais.

> *aqui sobreviver com o nosso salário! Não, né? Coloque os seus filhos na escola estadual...coloque os seus filhos numa escola pública... numa escola municipal...já que a educação tá tão boa, já que é tão segura, já que não é tão difícil assim, por que não? O lema do Rio de Janeiro não é somando forças? O que nós estamos somando? Só fracassos! Porque sem educação, nada, nem ninguém nem se move. Ninguém vem a lugar algum. O que adianta mascarar a face da educação com uma prova que diz: avaliar o nível da nossa escolaridade. O que adianta? Isso vai mudar a realidade que nós vivemos? Por que que não coloca na mídia? Por que que não coloca pra todo mundo ver? O que realmente realmente acontece! Não pode né? Vamos detonar todas as mentiras! Todas as palavras hipócritas que vocês têm levantado. Nem segurança nós temos. Como ano passado, um louco que entra, mata pré-adolescentes, estudando dentro da escola, nem na rua eles estavam. E o problema psicológico que eles estão vivendo agora? E o medo? Mas não! Vocês estão ocupados com as Olimpíadas! Vocês estão nos testando por uma prova ridícula! Educação é o primeiro passo para ordem e progresso! Se você discorda, rasgue a bandeira você mesmo!* (ESTUDANTE DY, 26/04/2013)

O discurso da estudante MK, busca explicações para a situação de precariedade da educação e atribui valor aos professores. Na verdade cobra uma valorização para os educadores, ao mesmo tempo em que, os valoriza, relatando que os mesmos estudam, se preparam para exercer a profissão, além de cobrar mudanças para o ambiente de trabalho docente. Ela faz uma crítica as escolas modelo e a diferença de valorização salarial dos professores, entre escolas públicas.

> *Seu Ministro, já foi um tempo em que a escola pública...defendemos essa bandeira...já foi um tempo em que chegamos e tivemos orgulho de falar: "eu estudei em um escola pública...eu vim e só quero essa escola"... não temos mais a capacidade...não temos mais como levantar a cabeça e falar...eu estudo em uma escola pública, por que? Porque essa escola foi sucateada...porque os nossos governantes que são pagos e foram eleitos para representar, eles fracassaram...como? Só pensaram em pegar o nosso dinheiro e encher o seu bolso...seu Ministro, eu peço, rogo, para que você possa olhar para a escola pública e cuidar dela, como? Cuidar dos nossos professores que faz anos e anos de formação, que nuca param de estudar...que desde o seu começo , eles estão ali se qualificando para estar, para dar o melhor para os seus alunos...e cadê essa valorização? O professor, ele é o transmissor de conhecimento...ele é um educador, mas onde está a contribuição? Onde está a valorização dele, do mesmo? Onde está o digno? Uma escola bem estruturada para que eles possam dar a aula? Cadê a merenda? Há alguns que até a luz faltam, cadê? Não tem! E o governo, seu governo bota escolas modelos...tá, precisamos sim de escolas modelos, mas seria muito melhor, muito mais eficaz se todas as escolas tivessem uma escola modelo...se todos os professores do estado ganhassem o mesmo salário...o que é injusto um professor porque ele dá aula num CEFET da vida ganhar o salário muito do que um professor que dá aula numa escola estadual...será que ele é menos qualificado? Será que ele é menor, é menos digno do que aquele professor que está lá? Não, ele não é! Ele fez a mesma formação...ele tem a mesma paixão, então, ele tem que ganhar o mesmo! Senhor Ministro, convido o senhor, como minha colega convidou, a colocar a sua filha numa escola pública...e comprovar como o ensino está de qualidade.* (ESTUDANTE MK, 26/04/2013)

Os sujeitos da pesquisa têm saberes próprios, têm uma visão peculiar sobre a realidade, porque a vivenciam. Como não os considerar? Eles têm críticas a respeito de muitos pontos relacionados à profissão, fizeram reflexões sobre o papel deles enquanto professores, sobre o que fazer para ser bom naquilo que, a princípio, se dispuseram a

fazer, questionaram os colegas, a si próprios, aos professores da escola na apresentação do teatro, a direção da escola, enfim, quantos saberes importantes no que tange o ser professor é produzido, como o espaço de troca é rico!

Não tenho a pretensão de supervalorizar os sujeitos, reconheço através dos dados deficiências na formação inicial, mas procurar saber como percebem a profissão é um processo muito rico assim como o é a própria profissão docente. Envolve aspectos múltiplos, espaços múltiplos, visões múltiplas, um campo de lutas e conflitos, um fazer constante e contínuo.

5. 2. 4 – O ser professor através do teatro

O processo de construção do teatro foi muito rico, principalmente no que se refere à reprodução de práticas educacionais vividas. Ficou explícito a vivência do ensino tradicional como soberano, do apelo pela transmissão de conteúdos, do professor como centro do processo de aprendizagem, do autoritarismo dos professores, da indisciplina dos alunos nas aulas, fazendo-se presentes na vida escolar dos estudantes. Muitas questões foram levantadas, pretendemos abordá-la nas linhas que seguem.

Até chegarmos ao texto final do teatro, percorremos um longo caminho, foram diversos encontros até conseguirmos ter o texto pronto para ensaiar. Contamos com a presença e o apoio de Felipe Coelho, ator e diretor de teatro, nas oficinas do 2º ao 6º encontros. Na verdade desde o segundo encontro, começamos a nos preparar para a construção do psicodrama, quando separamos os estudantes em dois grupos: o primeiro sendo constituído por aqueles que queriam ser professores e o segundo pelos que não queriam, e pedimos aos mesmos que se encontrassem durante a semana para montar um esboço de um texto que abordasse o desejo em seguir a profissão, bem como os motivos para tal, e o outro que abordasse o contrário. Para nossa surpresa, os estudantes não fizeram o solicitado e quando questionados sobre a razão, disseram que não conseguiram se encontrar durante a semana, duas semanas depois descobrimos que o motivo real era a dificuldade de relacionamento entre os indivíduos das turmas diferentes.

Como o grupo chegou ao terceiro encontro (dia 26 de abril de 2012) sem os textos, improvisamos, fizemos uma oficina para trabalhar a linguagem corporal falada e gestual, pedimos que os grupos, agora reformulados por eles mesmos, montassem dois esquetes sobre situações comuns da realidade diária docente. Quando eles apresentaram os esquetes produzidos, verificamos situações muito similares: nos dois casos o

professor lidava com indisciplina e falta de respeito dos alunos para com ele, e a resposta dele aos alunos foi manifestando uma postura autoritária e impaciente.

As situações descritas acima nos fizeram recordar aulas ruins que, talvez, cada um de nós já vivenciamos, seja como alunos ou como professores, nos deixando uma grande preocupação com as aulas do futuro. Será que conseguiremos mudar práticas como esta? Este é, também, um grande desafio à formação de professores. Ensiná-los a trabalhar de forma diferente a partir da realização de aulas diferenciadas pelos professores formadores de professores. Esta situação nos faz citar um trecho escrito por Nóvoa (2007, p.15), relembrando uma época do início de sua carreira, atuando como professor do Curso Normal, em que julgava ter ensinado tudo que era moderno, revolucionário, inovador para o ensino e, no entanto, ao ver uma aula de suas melhores alunas, escreve:

> E eu me espantei: nunca tinha visto uma aula tão tradicional, tão conservadora, tão estupidamente rotineira. Perguntei o que estava a acontecer. Afinal, havíamos passado três anos a analisar as coisas mais extraordinárias do mundo. E ela disse que gostava tanto de fazer coisas inovadoras, "mas [vocês] não me ensinaram nada sobre isso" e quando entrou na aula, só se lembrava de sua professora primária. E reproduziu as mesmas práticas.

Este é mais um exemplo do quão importante é o nosso dia-a-dia de exercício profissional com os nossos alunos e, ainda, como precisamos refletir sobre as nossas práticas para atuar de forma diferenciada e não deixar que as mudanças só aconteçam no campo do discurso.

Como o 4º encontro de pesquisa aconteceu no Teatro Tim Lopes, agendamos para o encontro seguinte a entrega dos textos do psicodrama. Desta vez, pedimos que eles abordassem aspectos importantes da profissão professor, mas não dividimos os grupos, deixamos resolverem a melhor divisão.

No quinto encontro recebemos dois textos para o teatro. Os estudantes se redividiram em dois grupos, considerando a afinidade entre os indivíduos. Percebemos duas escritas muito diferentes, uma narrando um fato que segundo eles era atual, e o outro um texto mais poético que envolvia questões diversas sobre a profissão.

A primeira abordagem envolvia uma situação de conflito na sala de aula entre um professor e um aluno, e este último com raiva, pega uma foto comprometedora da professora na bolsa dela e disponibiliza nas redes sociais. A foto é vista por todos os alunos e o professor se sente desmoralizado. O aluno é pego e é suspenso. Justificaram a elaboração desse enredo, dizendo que eles queriam uma abordagem pedagógica,

queriam que a escola promovesse a partir do caso, palestras, atividades sobre a questão do uso irregular das redes sociais. Justificaram a atitude do aluno com o argumento de que o mesmo encontrava-se com problemas e ao discutir com o professor, sua reação é devido já a carga de estresse que trazia de casa.

Este texto vai ao encontro dos propósitos da nossa pesquisa, uma vez que os alunos passaram uma mensagem que por trás das violências encontradas em sala de aula, está uma história particular também violenta e que cabe à escola e, consequentemente, ao professor, buscar a mensagem que muitas vezes se esconde por trás de atitudes radicais. Mais uma vez fica demarcada a importância dos espaços de reflexões constantes da prática docente e nos remete, mesmo que implicitamente, a ideia do bom professor como aquele que reconhece a bagagem particular de vida pessoal que cada aluno traz para sala de aula.

O segundo grupo trouxe poesias e prosas escritas por uma das alunas.

Eles foram lendo os textos, e fomos questionando quanto aos objetivos deles em relação ao texto proposto, a forma de organizar o psicodrama, o papel de cada personagem, o que eles queriam mostrar. A medida que foram falando, repensaram os papeis até que chegamos à conclusão de juntar os textos dos grupos e construir um único texto. Percebi, neste momento em muitos estudantes o desgosto em desconstruir o que já tinha sido produzido e a dificuldade de construir em conjunto um novo texto. Percebi, que alguns deles ficaram desestimulados. Fiquei receosa de que desistissem. Foi preciso muito cuidado e "jogo de cintura" para não perder o grupo.

Pontuamos as mudanças e reconstruímos o roteiro com as novas ideias de todos. Durante este processo de captação de ideias, um momento em especial chamou a atenção. Eles quiseram criticar o SAERJ[16] usando no teatro a palavra FALSERJ, mas ficaram com medo da direção da escola. Os questionei sobre a possibilidade deles não poderem ter uma oposição à aplicação do mesmo e eles disseram:

---

[16] O SAERJ foi instituído pela SEDUC em 2008, compreende o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa, é aplicado nas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática em todas as escolas estaduais. Essas informações estão disponíveis em: http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535. Além do SAERJ, a SEEDUC instituiu o Saerjinho, Sistema de Avaliação que ocorre bimestralmente, abrangendo as áreas de Português, Matamática e Ciências para as turmas de 5º a 9º ano do Ensino Fundamental e de Química, Física e Biologia para o Ensino Médio Integrado e Curso Normal. Essas informações estão disponíveis em: http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeConteudo?article-id=1526077

Vai ser um problema falar do SAERJ (ESTUDANTE MC, 10/05/2012)

Só uns seis alunos que fizeram, e aí ela foi na nossa turma e arrumou um barraco. Acabou com a nossa vida.(ESTUDANTE MK, 10/05/2012)

Ficamos mal vistos na escola. (ESTUDANTE DY, 10/05/2012)

Somos considerados rebeldes. (ESTUDANTE MC, 10/05/2012)

Podemos ter opiniões diferentes, mas na hora de fazer a prova todos devemos fazer. (ESTUDANTE TA, 10/05/2012)

Os professores que são contra também são oprimidos. (ESTUDANTE DY, 10/05/2012)

A situação que envolve o SAERJ foi ainda criticada porque eles tinham que fazer a mesma prova que os outros alunos do Ensino Médio Regular, mas eles não tinham Física, Química e Biologia. A Matriz Curricular de referência para o Curso Normal só determina aulas dessas disciplinas no 1º ano do Ensino Médio. Criticaram a finalidade de participar de uma avaliação, cujo objetivo é acompanhar o rendimento dos estudantes da rede sem ter essas disciplinas na grade curricular. Partindo desta prerrogativa nos parece perfeitamente cabível tal postura e perfeitamente saudável o questionamento.

O outro fato também nos chamou atenção: o medo da direção da escola. As falas deles apontam para uma repressão de ideias que se mostram contrárias às vigentes e uma dificuldade de diálogo entre a direção e os alunos e a direção e os professores. Não tenho condições de analisar com muitos detalhes esta relação, pois estou partindo das falas de professorandos, portanto, ainda alunos, e os alunos, muitas vezes, tendem a exagerar com profissionais que se posicionam com autoridade, mas não podemos deixar de relatar que o receio era tão grande que, pela primeira vez, me perguntaram se eu mostraria o vídeo com as falas deles para a direção da escola. A discussão sobre o SAERJ foi intensa e falas sobre o receio em prosseguir com a ideia de falar sobre o mesmo, por causa da direção, continuaram a acontecer[17].

Depois de toda a discussão montamos pontos como um passo-a-passo para serem considerados na reformulação do texto do psicodrama, foram os abaixo citados:

Poesia sobre o papel do professor

[17] Para esta dissertação, não cabe discutir o atual modelo de gestão que está sendo empregado pela SEEDUC/RJ nas escolas públicas estaduais, não é possível discutir a tendência global da burocratização do ensino, a privatização das escolas, a implementação do modelo empresarial que Ball (2001) se refere, mas existe o desejo da pesquisadora em manifestar uma crítica a este modelo e o desejo de continuidade de trabalhos que envolvem esta questão. Se desenha, portanto, uma inquietação profunda do eu professora e do eu pesquisadora, neste momento.

Diálogo da direção / coordenação com a professora
Poesia sobre a questão da falta de autonomia do professor
Tentativa do professor em ser contra o “FALSERJ”
O professor se rende e fala do “FALSERJ” para os alunos
Os alunos questionam a obrigatoriedade da prova
O professor retorna à coordenação para falar dos argumentos dos alunos sobre o “FALSERJ”
A coordenação não ouve o professor e obriga os alunos a fazerem a prova
O professor assume uma postura autoritária com os alunos que se revoltam e se organizam para punir o professor (momento da foto)

Para a reconstrução pensamos em usar partes dos textos produzidos anteriormente e incluir na discussão algo que realmente os incomodavam na vivência deles enquanto estudantes da rede estadual de ensino, mas, como veremos mais adiante, o “FALSERJ” foi abstraído do texto final.

Devido ao próprio andamento do projeto e a faltas de muitos estudantes em alguns encontros, só conseguimos retomar as discussões do texto do psicodrama cerca de 3 meses depois. Pensamos até que não conseguiríamos chegar ao final com esta tarefa, mas conseguimos.

O texto final está em anexo (ANEXO D) mesclamos as poesias com o texto na forma de diálogo. Ele se passa numa sala de aula. Para o cenário reproduzimos um retângulo feito com doze cartolinas brancas com desenhos feitos por crianças escondidos por cartolinas pretas, simbolizando a lousa, colocamos as cadeiras divididas em fileiras e a mesa do professor na posição central (Como na fig. 28). As paredes foram revestidas por jornal e o teto com TNT preto. A ideia em colocar desenhos coloridos feitos por crianças atrás da cartolina preta foi de mostrar que a medida que o professor ia refletindo sobre seus atos na escola e procurando mudar de atitude, o cenário, ou seja a sala de aula começava a ter mais vivacidade, eles queriam passar a ideia que a partir da reflexão da prática realizada pelo professor, as mudanças aconteceriam de forma positiva.

O psicodrama inicia-se com os estudantes em sala conversando sobre a professora.

(Aluno 1) _ Hoje tem aula de que?
(Aluno 2) _ Daquela chata da professora Anassaura!!!!!
(aluno 4) _ Mas por que chata? O que ela faz para vocês ficarem falando tanto dela?
(Aluno 3) _ Ela implica com os alunos!!!! Tira ponto por qualquer coisa!!!!! Dá fora em todo mundo!!!!!! Critica tudo!!!!
(Aluna 2) _ Sabe o que ela disse do meu trabalho?

_“Seu trabalho está horrível!!!! (BREVE PAUSA) E gente, me dediquei tanto... fiquei dias pesquisando... pra ela chegar e falar daquela forma!!!!!!!
(Aluno 5) _ E ainda, aquela célebre frase: “Se vocês não quiserem estudar não tem problema, porque no final do mês meu PAGAMENTO está na conta... !!!!!!!”

Em meio a conversa entre os alunos, entra a professora e começa a distribuir as provas e a falar dos resultados. A maioria dos alunos continua conversando sem se importar com a fala da professora, até que quando ela acaba de falar sobre a prova, um aluno a procura:

(Aluno1) _ Professora, por que eu errei esta questão?
(Prof) _Olha eu não vou explicar não! Você estava conversando enquanto eu estava explicando as questões da prova!!!!! Como se não bastasse, estava de costas, rindo e brincando com coisas que não eram da sala.
(Aluno2) _Ahhhhhhh!!!!!! Professoooooraaaaaa!!!!!! Pára de palhaçada! Vai, anda, explica logo!!!
(Prof) _ Vem aqui! Você está pensando que está falando com quem??????? (Irritada!)
(Aluno2) _ Com a senhora!!!!!!!!
(Prof) _ Mas que falta de respeito!!!!!! (gritando) Que loucura!!!!! Não acredito estar ouvindo issoooooooo!!!!!!!!

Figura 35– Apresentação do Psicodrama

Foto Maria Clara Guimarães

Neste momento da apresentação, o objetivo era mostrar uma bagunça generalizada. A professora se irrita com a situação:

(Prof) _ Você vai se retirar AGORA de sala de aula... e vai direto pra coordenação!!!!!
(Aluno3)_ Tá maluca, professora!!!!!! Ela não vai sair daqui coisa nenhuma, se tem alguém que deve sair, esse alguém é a senhora!!!!!
(Aluno2)_ É isso mesmo!!!! Eu não saio e daqui ninguém me tira!!!!!
(Prof) _ Gente, não sei o que está acontecendo com vocês!!!!!

(Alunos) _ Nem nós sabemos o que está acontecendo com a senhora!!!!!!! Parece maluca!!!!!!

O psicodrama segue, a professora fica sozinha na sala de aula e começa a refletir sobre o ocorrido, então entra um estudante para declamar a poesia "Angústias". A intenção foi representar a consciência do professor naquela situação difícil da profissão.

Angústias

E agora
Que o meu coração chora
E não quer se calar?
O que se poderá esperar?

Sou apenas uma professora
Com medo de ser destruidora
De sonhos que se deve edificar,
De vidas que se deve elevar.

Não quero me eleger
Para formar alunos traumatizados
Com planos perdidos.

Prefiro eu morrer!
Pois mais vale um presente frustrado
Do que futuros desiludidos.

Depois desta poesia, entra um outro estudante para declamar a poesia "Professauros". A intenção deste momento era trazer o olhar de um alguém imaginário que analisava a situação:

Professauros

É tão triste
Perceber que existe
Um professor tão mal-humorado,
Um professor desqualificado.

Que trata os alunos com indiferença,
Que repudia e menospreza sua crença.
Ai! Como dói meu coração
Ao ver que o herói virou o vilão.

Que ele joga todas as chances no lixo
Ao tratar seus alunos como bichos.
E todas as chances de o mundo mudar

Foram jogadas ao ar
Pelo herói chamado professor
Que permitiu se esfriar do amor.

Nesta fase, os estudantes quiseram mostrar que depois de refletir sobre a sua prática o professor decide mudar. Enquanto um narrador declama a poesia sem título, os alunos retornam a sala de aula devagar, um de cada vez, retirando uma cartolina preta

do quadro revelando desenhos infantis e rearrumando as cadeiras, retirando-as das fileiras e formando um semicírculo no centro do palco.

E hoje? Hoje eu cresci.
Não quero mais brincar de escolinha.
Um sonho? Eu tinha!
Hoje perdi.

Me perdi entre o sistema
Que promove a educação,
Que seria a solução
Para muitos dos problemas.

Mas como, professor?
Como professor, eu sou um ouvinte
Que repudia o requinte,
Respeitando o pudor.

É que até a população
Já está conformada,
Extremamente desatinada
A favor da situação.

Bando de ignorantes!
E o que eu posso fazer?
Apenas trabalho para me suster.
Não existe pedagogia fascinante!
Atualmente, as escolas são bem estruturadas.
Até dói-me minha ironia!
E o que adiantam teorias
Se não são praticadas?

Ah população,
Saia desse estado de agonia!
Ah soberania,
como dói-me sua corrupção!

É que eu já quis mudar o mundo
E hoje nem mudo minha aula.
É que vivo numa jaula:
Cego, surdo e mudo.

A Educação adverte:
-Este é o meu fim!
Mas não pode me deixar assim.
Porém, não faz diferença se sou inerte.

Se eu destruir um futuro
Ninguém vai reparar.
Eles nem podem notar
Que a sociedade está em apuro.

Já que o meu sonho desmoronou
Eu continuo formando,
Ou melhor alienando,
O aluno que o governo sempre sonhou:

Totalmente enganado...
Como o governo sempre quis:
Um aluno engaiolado,

Preso mas feliz!

Em seguida, outro narrador entra e faz a leitura do texto da prosa, que também não foi intitulado. O narrador fala na direção do professor, como se fosse para incentivá-lo na sua caminhada.

Feche os olhos, respire fundo, tome coragem e entre.
Entre dando o melhor de si, não hesite, não recue. Não é apenas mais uma turma, não são apenas mais alguns alunos. Não! São pessoas com futuros que podem ser moldados por você.
Olhe para cada um deles individualmente, sinta a essência de cada um; inale, inale as suas competências. Eles merecem o seu respeito, eles merecem o seu amor, mesmo que eles não reconheçam a sua dedicação, eles merecem a sua compreensão. (Circulando entre os alunos e tocando neles!) Porque cada um deles tem uma história antes de chegar ali e você deve completar essa história.
Não, não seja mais um a estragar a vida deles dizendo que não são capazes. Olhe para seus alunos, eles são frutos da sua árvore. Se eles estiverem podres, você é a causa disso.
Não se acomode com o que a sociedade promove para os seus alunos, você é capaz de proporcionar aos seus alunos futuros brilhantes. **(direcionado à platéia)**
Não seja apenas um passarinho engaiolado, feliz com a própria situação. Critique, questione, vá além do que lhe proporcionam. Lute a favor dos seus alunos, lute a favor da sua honra. Você não chegou até aqui em vão...se você está aqui, dê o seu melhor, todos eles merecem a sua dedicação. Eles merecem um exemplo e você pode ser a única esperança deles.
Abra a sua mente, renove esperança, realize sonhos...
Basta uma palavra, basta uma frase de incentivo. Diga: -Vocês conseguem!, eu confio em vocês. Diga isto, diga isto aos seus alunos e você poderá mudar vidas. Você tem o poder de mudar vidas.
Ah, mas não se cale com a injustiça da soberania! Não seja um professor mercenário, não seja um professor adepto à todas as imposições governamentais. Você não tem que ser igual a ninguém.
Hei professor, faça o lugar diferente! Se você não pode mudar o mundo, mude ao menos a sua sala de aula. Se você não pode mudar o presente, plante boas sementes para o futuro.
Hei professor, acorde! Abra os seus olhos...o que você está vendo? **(direcionado ao professor)**
Ah, como sangra o meu coração! Escorrem lágrimas em meus olhos a cada momento que vejo boa parte da população corrompida por extrema negligência. Minha? Sua? Nossa! Do professor? Do governo? Do povo? De todos!
É, nós –como um todo- temos um terço da culpa. Ah, como eu queria me livrar dessa culpa! E você também deveria se livrar dela.
Hei, professor! O que você está fazendo? Por que está acomodado com essa situação? Eu não consigo entender, de onde vem tanto conformismo, meu Deus?! De onde pode vir tanta acomodação?
Diz o poeta Mário Quintana que o mais triste do passarinho engaiolado é que ele se sente bem. **(direcionado à platéia)**
Hei, passarinho! Tenha vontade de ser liberto, tenha vontade de voar! Você não nasceu para ser preso, você não pode se conformar em estar preso.
Sempre há uma nova chance, sempre há uma oportunidade. E qual é a diferença que você está fazendo?
Não, eu não posso acreditar que você não se preocupa em ser diferente. Eu não posso acreditar que você está apenas sobrevivendo.

> SO-BRE-VI-VER...um termo forte, não é? Mas é isso que você faz dia – após- dia quando não faz nada de diferente para mudar a situação ao qual nos encontramos.
> Ei professor, se você não colabora com a educação, você não é nada! Se você não tem o prazer de ensinar, você não é nada; se você não se alegra com o sorriso de seus alunos e não se importa com as lágrimas que escorrem no rosto deles, você não é nada! Se você não se preocupa com revoltas e angústias demonstradas na expressão facial de seus alunos, você não é nada! Se você concorda com o estado medíocre que estamos vivendo, se você concorda que a educação seja pisoteada, repudiada pela nossa sociedade, você não é nada!
> De que adianta uma nomenclatura, PROFESSOR, se você não cumpre sua honra?
> Ei professor, qual é sua missão?
> "Se a educação sozinha não transforma o mundo, sem ela tampouco a sociedade muda." (Paulo Freire)

Para fechar o psicodrama, um dos narradores declamam a poesia "Homenagem aos professores". Os estudantes quiseram homenagear os professores considerados bons que eles tiveram no IEGRS.

> **Homenagem aos professores**
>
> Professoras e professores meus,
> Vós sois para mim dádivas de Deus.
> Cada um com sua simplicidade,
> Lutando para que eu tenha um futuro de verdade.
>
> E por mais que não seja mostrado,
> Vós sois extremamente admirados.
> Posso perceber em vosso olhar
> A força que tendes para lutar.
>
> E mesmo que seja oculto,
> Vos admiro muito
> E grita o meu coração:
>
> Professores, do mundo a solução!
> Vinde o mundo mudar,
> Pois fostes feitos para amar.

O texto aqui reproduzido revela alguns pontos-chave. Ao nomear a professora de Anassaura, os alunos quiseram fazer a associação da mesma a uma postura jurássica em sala de aula, uma das poesias, "Professauros", também faz essa associação. Em relação às características atribuídas à professora, tais como chata, ríspida no tratamento aos alunos, crítica ao extremo, sem trato ao lidar com os alunos, demonstram por oposição, o que eles pensam ser um bom professor. A indisciplina dos alunos durante a aula encenada está diretamente associada ao comportamento do professor, explicitando uma percepção destes de que no processo de ensino só existe a relação direta professor e aluno e sendo o primeiro visto a partir de uma perspectiva tradicional de transmissor de conteúdos e formador de caráter. Colocam nas mãos do professor um peso enorme que

reproduz uma perspectiva do papel deste pelo senso comum, como se o ofício de mestre estivesse associado a uma missão, ao sacerdócio, ao amor! O trecho de uma das poesias ilustra essa ideia: "Pelo herói chamado professor / Que permitiu se esfriar do amor". Dentro deste contexto, cabe ao professor e somente a ele, mudar a situação. "Abra a sua mente, renove esperança, realize sonhos..." diz o texto da prosa. O professor que não consegue cumprir esse papel não deve nem mesmo carregar esse título: "De que adianta uma nomenclatura, PROFESSOR, se você não cumpre sua honra?".

A carga de dramaticidade contida no texto também é reveladora. Assim como a carência demonstrada pelos sujeitos, considerando de extrema relevância a demonstração da afetividade do professor pelo aluno. É como se os alunos necessitassem saber que os professores se importam com eles, se interessam por suas vidas, nos dão uma ideia de que o professor pode vir a suprir uma carência afetiva familiar, como se o mesmo fosse uma extensão de sua família. Na prosa isso fica claro: "Olhe para cada um deles individualmente, (...) Eles merecem o seu respeito, eles merecem o seu amor, (...) Porque cada um deles tem uma história antes de chegar ali e você deve completar essa história."

Os sujeitos ao construírem o personagem professor, elaboram um texto cuja "fala" revela muito mais o ponto de vista dos alunos do que do docente. Este fato demonstra como é difícil distanciar-se de suas percepções e entrar no universo do que seria de fato as perspectivas e angústias contidas na profissão docente, processo comum nesta carreira e já abordado em estudos como os desenvolvidos por Huberman (1992). Interessante destacar que neste momento da peça, a carga de dramaticidade ganha mais peso, atingindo o seu ápice no trecho que se segue: "Não quero me eleger / Para formar alunos traumatizados / Com planos perdidos./ Prefiro eu morrer!" (grifo nosso).

A poesia em homenagem aos professores faz uma síntese da visão dos sujeitos à profissão professor, nos mostra o docente como alguém que veio ao mundo para amar, alguém cuja missão além de amar, guiar os alunos a um futuro de glória, traz a ideia do professor como salvador dos problemas educacionais e sociais e individuais de cada aluno. Finaliza atribuindo ao professor um poder quase divino, nos remetendo a ideia da profissão com traços religiosos, missionários, tão comum a ideia encontrada no senso comum. Por trás desta ideia encontramos valores como renúncia, sofrimento, dedicação irrestrita e sacrifício. Não é sem sentido que encontramos no texto, a renúncia a própria vida do professor ao perceber que não consegue levar a termo a sua missão de formador.

A postura dos alunos retratados como desatentos e desinteressados nas aulas corroborado aos relatos informais são a imagem da postura que os sujeitos da pesquisa adotam nas aulas. Em relação a este aspecto, percebe-se um tom mais condescendente.

A visão da profissão pelos sujeitos nos mostra a falta de discussões ou a não incorporação do discurso da profissionalização dos professores no ambiente formativo no Nível Médio Normal, nos remetendo a ideia da necessidade de que este tema seja trabalhado nos diferentes âmbitos de formação docente, para ocorrerem mudanças efetivas na formação dos professores e possibilitar mudanças na concepção da profissão.

A apresentação do teatro foi um momento que não pôde deixar de ser trazida a discussão, neste trabalho, tendo em vista que a oportunidade de subir ao palco do teatro da escola e poder mostrar o psicodrama elaborado todo ele pelo grupo - texto, cenário e representação – evidenciou um orgulho e um aumento da auto-estima dos professorandos. Foram assistidos por muitos outros alunos e professores. O auditório estava cheio. A peça, uma representação de uma sala de aula em que um professor indiferente e cansado dava o resultado da prova e um aluno ao querer entender o porquê de ter tirado uma determinada nota, recebe da professora ficcional a resposta de que não iria explicar nada porque já o havia feito em outro momento e os alunos não prestaram atenção, causou um desconforto. A coordenação e professores que assistiram acabaram por assumir a *mea culpa,* ao apresentarem uma reação adversa. O resultado foi uma solicitação da coordenação para que os alunos se retratassem explicando que o que haviam apresentado não tinha relação com a realidade da escola. Ou seja, era uma ficção e qualquer semelhança com a realidade era mera coincidência. Essa imposição da escola desanimou o grupo.

O texto, depois de tantas adaptações era um recado que eles queriam transmitir, uma reflexão que fizeram, e os estudantes da plateia se sentiram representados demonstrando a aprovação por meio dos aplausos e ao cumprimentarem discretamente os sujeitos, com as palavras “valeu” e “é isso aí garota”.

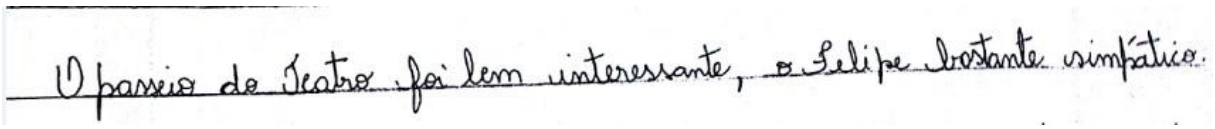
O incômodo causado pelo episódio relatado nos faz pensar em um ponto-chave para a profissionalização: a escola. As mudanças almejadas e conquistadas precisam se manifestar na escola, é uma via de mão dupla. As escolas devem promover a criticidade nos educandos e não inibi-las. Deve, ela própria, se repensar constantemente.

5. 3 – A AUTO-AVALIAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO PROJETO NOVOS TALENTOS

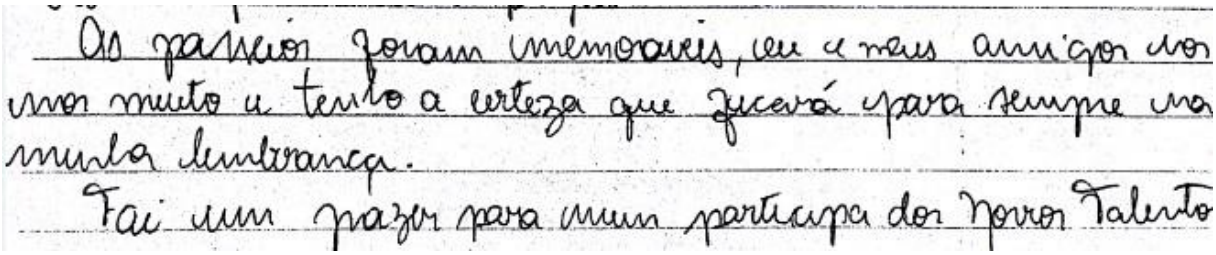
No final do mês de setembro foi solicitado aos alunos que participaram do Projeto Novos Talentos que escrevessem uma redação de até duas folhas, de avaliação de cada subprojeto que participou. Eles precisariam dissertar sobre as atividades desenvolvidas assim como o impacto que as vivências nestas atividades trouxeram na formação deles. Tiveram como prazo final de entrega, dia 18 de outubro, dia da mostra de atividades.

Recebemos 10 redações manuscritas e 3 digitalizadas. As citações que decorrem no texto que segue trazem trechos dessas redações na íntegra e com a caligrafia de alguns desses sujeitos.

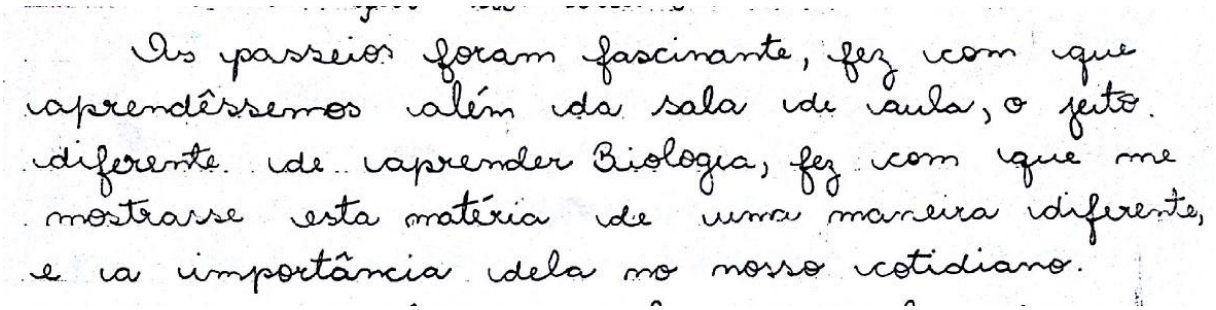
Os estudantes apreciaram as saídas programadas para o subprojeto 3. Os relatos nas redações sobre este aspecto foram bem repetitivos, como nos casos citados abaixo.


O passeio de Teatro foi bem interessante, o Felipe bastante simpático.

(ESTUDANTE MA, 18/10/2012)


Os passeios foram inêmoraveis, eu e meus amigos dos
uos muito e tenho a certeza que ficará para sempre na
minha lembrança.
Foi um prazer para mim participa dos Novos Talento

(ESTUDANTE GM, 18/10/2012)

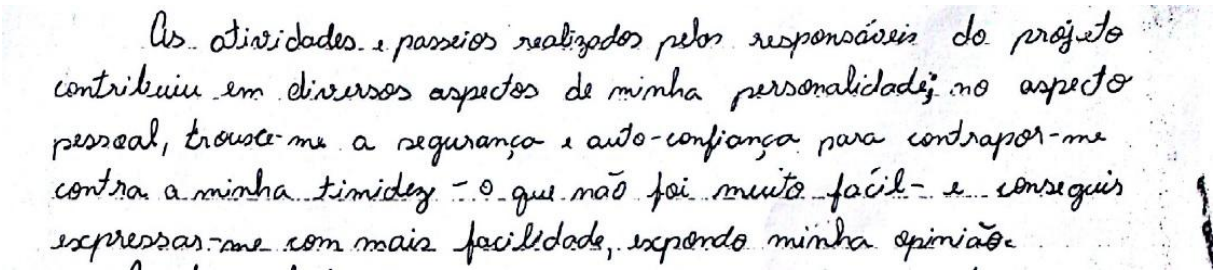

Os passeios foram fascinante, fez com que
aprendêssemos além da sala de aula, o feto
diferente de aprender Biologia, fez com que me
mostrasse esta matéria de uma maneira diferente,
e a importância dela no nosso cotidiano.

(ESTUDANTE LA, 18/10/2012)

> "É muito bom sair um pouco daquela rotina de sala de aula que nós temos (alunos) e estar em outros ambientes aprendendo coisas incríveis. As saídas para o teatro de Nilópolis e para a faculdade do Rio com suas experiências me fez ver muita coisa com outros olhos. Ciência não era o meu forte, mas comecei a

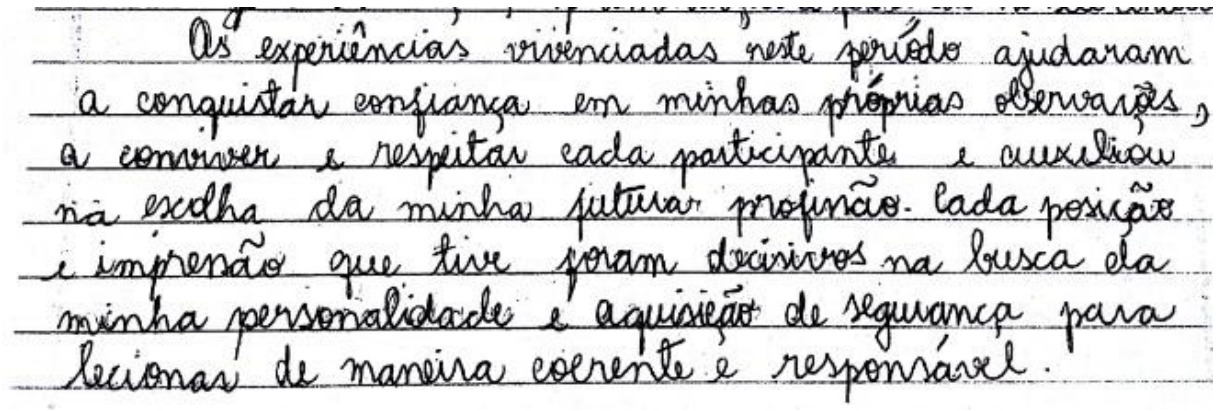
> gostar a partir daí, pesquisando em casa na internet minhas curiosidades sobre o mundo biológico que fascinou."(ESTUDANTE MY, 18/10/2012)

A partir dos relatos das estudantes LA e MY, podemos concluir que uma saída do ambiente tradicional de sala de aula pode favorecer tão positivamente na vida escolar dos estudantes a ponto de os mesmos mudarem a percepção a respeito de disciplinas ministradas na formação. Tratando-se do apreço a Ciências, a jovem deixa claro a mudança de percepção em relação a mesma. E ainda segundo a estudante DY, as atividades fora da escola lhe possibilitaram se expressar, trouxe-lhe confiança para expor com mais facilidade sua opinião.


As atividades e passeios realizados pelos responsáveis do projeto contribuiu em diversos aspectos de minha personalidade; no aspecto pessoal, trouxe-me a segurança e auto-confiança para contrapor-me contra a minha timidez - o que não foi muito fácil - e consegui expressar-me com mais facilidade, expondo minha opinião.

(ESTUDANTE DY, 18/10/2012)

Opinião similar a DY no que se refere a autoconfiança teve a estudante MK avaliando as experiências vivenciadas durante o projeto.

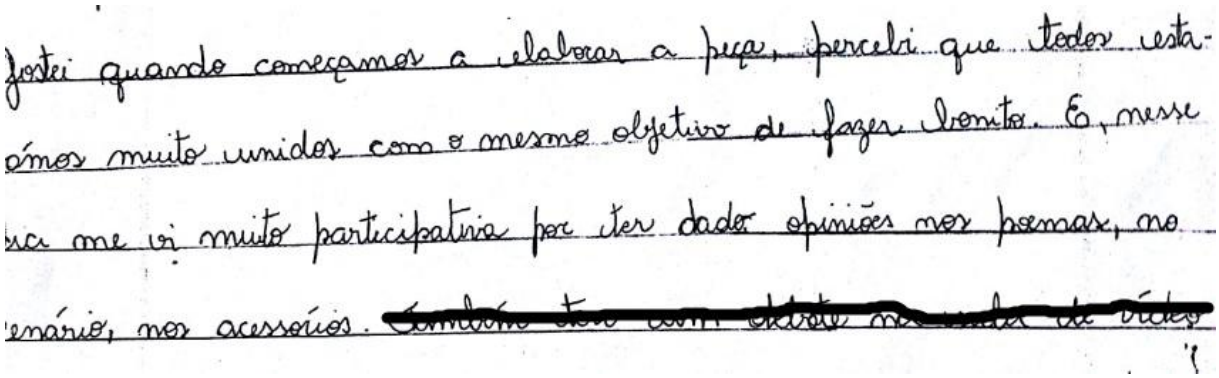

As experiências vivenciadas neste período ajudaram a conquistar confiança em minhas próprias observações, a conviver e respeitar cada participante e auxiliou na escolha da minha futura profissão. Cada posição e impressão que tive foram decisivos na busca da minha personalidade e aquisição de segurança para lecionar de maneira coerente e responsável.

(ESTUDANTE MK, 18/10/2012)

Relatos sobre o Ensino de Ciências continuam na fala da estudante KA, ela afirma que o projeto lhe possibilitou ter ideias de novos instrumentos para o trabalho em sala de aula com os alunos.

> "Com o projeto pude compreender mais a Ciência em seu ensino, em como passá-lo de uma forma mais lúdica para os alunos, sendo com o auxílio de materiais, teatro, construção de peça com os alunos ou com visitas a lugares que tenham uma história por si, que vejam que é possível aprender, história, ciência, etc, com essa visita sem ser o ensino massante dentro de sala só com o quadro."(ESTUDANTE KA, 18/10/2012)

Os professorandos também apreciaram trabalhar com o teatro, talvez pela liberdade que a arte promove, e/ou porque o mesmo foi um espaço de construção coletiva, onde muitos desafios tiveram que ser superados, e/ou por possibilitar a cada indivíduo participar ativamente do processo, eles foram sujeitos em ação, tiveram que se organizar para construir juntos, respeitando o posicionamento de cada um.

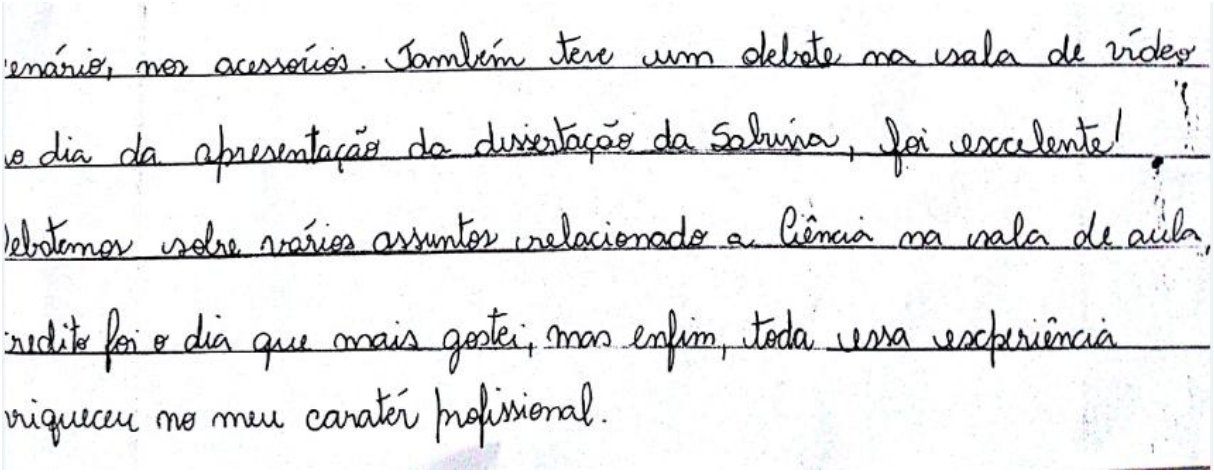

Gostei quando começamos a elaborar a peça, percebi que todos está-
vamos muito unidos com o mesmo objetivo de fazer bonito. E, nesse
sentido me vi muito participativa por ter dado opiniões nos temas, no
cenário, nos acessórios. ~~Também teve um debate na sala de vídeo~~

(ESTUDANTE MA, 18/10/2013) *Risco nosso*

> "Nessa reta final está valendo a pena tudo o que passamos ao longo do curso, pois só de ver o nosso trabalho quase concluído, sinto um grande orgulho." (ESTUDANTE TY, 18/10/2012)

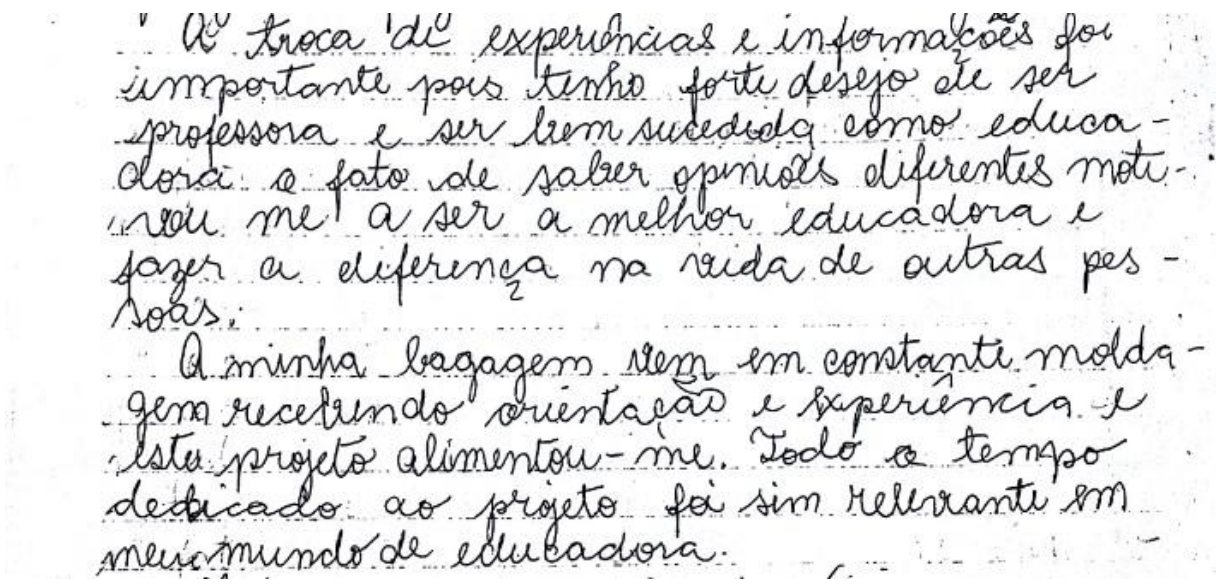
A estudante TY traz com clareza o sentimento que fora constatado na apresentação do psicodrama: orgulho do que construíram. Outro ponto chave: o nosso trabalho, ela assim como os outros sujeitos, tiveram este sentimento de pertencimento, pois no processo de construção nada foi imposto, foi tudo dialogado e ponderado, portanto, o trabalho é deles.

Durante o decorrer das atividades muitos debates foram travados sobre a profissão docente, e os alunos consideraram estes espaços como importantes para sua formação profissional no que tange a profissionalização e também a forma de ensinar Ciências.


cenário, nos acessórios. Também teve um debate na sala de vídeo
no dia da apresentação da dissertação da Sabrina, foi excelente!
Debatemos sobre vários assuntos relacionado a Ciência na sala de aula,
credito foi o dia que mais gostei, mas enfim, toda essa experiência
enriqueceu no meu caráter profissional.

(ESTUDANTE MA, 18/10/2012)

Considerando outros pontos da fala dos estudantes, podemos intensificar a relevância da criação do blog, pois eles deram importância à troca de informações e experiências para a formação docente e se motivaram para estas possibilidades. E ainda, no final da fala da estudante MC, podemos perceber que a mesma conseguiu associar a profissionalização no aspecto contínuo e mutável.


" A troca de experiências e informações foi importante pois tenho forte desejo de ser professora e ser bem sucedida como educadora e fato de saber opiniões diferentes motivou me a ser a melhor educadora e fazer a diferença na vida de outras pessoas.
A minha bagagem vem em constante moldagem recebendo orientação e experiência e este projeto alimentou-me. Todo o tempo dedicado ao projeto foi sim relevante em meu mundo de educadora.

(ESTUDANTE MC, 18/10/2012)

As dificuldades que os sujeitos tiveram relacionaram-se principalmente por causa da rivalidade entre os alunos do 3º e 4º anos que se encontravam nos passeios e entre os alunos de diferentes turmas do 4º ano durante os encontros do nosso subprojeto. Foi realmente um trabalho desgastante com muitas conversas para entender todo esse processo e fazê-los avaliarem a própria postura. Constantemente, no decorrer das atividades, tinha que me policiar para não parecer que eu considerava mais apontamentos de um grupo do que de outro. Essas divergências foram relatadas superficialmente em alguns trechos das redações. É o caso da estudante LA, que relata ter que aprender a lidar com as diferentes personalidades durante a futura carreira de professora e da estudante DY que afirma ser no convívio com os outros que se aprende a enfrentar os desafios de relacionamento com estes outros, ou seja, somente convivendo com as diferenças que se aprende a lidar com elas. Essas falas apontam para uma maturidade dos sujeitos no que se refere a profissão.

Os princípios do sub-projeto 3 da IFRJ, me fez aprender a crescer profissionalmente. Como futura educadora, tenho que aprender a lidar com diferentes personalidades, e com o projeto aprendi também a passar a ensinar de uma forma lúdica, despertando a atenção dos alunos. . . .

(ESTUDANTE LA, 18/10/2012)

Em relação ao aspecto social, eleva-se a importância da participação ativa num convívio social - visto que apenas convivendo com outras pessoas que aprendemos a enfrentar desafios cotidianos de relacionamento e entendemos os diversos comportamentos presentes num indivíduo.

(ESTUDANTE DY, 18/10/2012)

Com as redações conseguimos também constatar mais uma vez, e da mesma aluna, a DY, a visão da profissão docente como um ato vocacional e de amor. Mas de alguma forma também ficou claro que as atividades desenvolvidas possibilitaram mais confiança e perspectivas em relação à profissão docente.

Acredito que o principal objetivo do projeto é trazer à reflexão dos futuros professores a certeza do caminho que se vai trilhar - visto que lecionar é um ato de amor e vocação. Dito isto, friso a relevância do projeto para o meu futuro profissional - já que agora, mais que nunca, tenho a plena certeza do que quero e sei que o farei da melhor maneira possível, sei que darei sem

(ESTUDANTE DY, 18/10/2012)

aprendizagem.
No início deste desafio minha perspectiva em relação ao magistério encontrava-se desiludida, não queria seguir à profissão e tinha poucíssimos recursos e conteúdos para ministrar uma aula de ciências

(ESTUDANTE MK, 18/10/2012)

As avaliações demonstraram que todo o processo experienciado pelos professorandos, no Projeto Novos Talentos, possibilitou aos mesmos, vivenciarem atividades que, infelizmente, não são usuais na escola regular. Passeios, teatros, palestras e reflexões constantes foram possíveis porque uma parceria IFRJ e IEGRS aconteceu. Lamentamos que esse tipo de experiência seja uma exceção, beneficiando um pequeno grupo e não a regra, porque ficou evidenciado a diferença que este projeto fez na vida desses jovens.

6 – ARREMATE

A leitura da tese de doutorado de Deccache-Maia (2013), nos inspirou a utilizar o termo Arremate ao invés de Conclusão. Nas próprias palavras da autora segue a explicação:

> A escolha do termo *arremate*, ao invés de *conclusão*, não se deu por acaso. No dicionário Aurélio, uma das definições para a palavra *arremate* no seu sentido popular é "concluir, terminar, de maneira tosca ou imperfeita", e é nesta acepção que uso o termo. Não estou querendo com isso depreciar meu trabalho, que não foi pouco, mas antes marcar uma posição de que todas as conclusões são "imperfeitas", porque elas se dão pela necessidade do fim, mesmo sendo um fim hipotético. (2013, p. 301)

Assim também nos sentimos, com a sensação de querer continuar, de a cada nova leitura desejar pesquisar mais, de relacionar, de construir, refletir, enfim, tendo a sensação de que o trabalho não foi esgotado. Muito teríamos a discutir, mas é preciso fazer um fechamento, mesmo que momentâneo.

A busca pelos aspectos relacionados à formação da identidade profissional dos sujeitos da pesquisa indica que por mais que a maioria deles tivesse entrado no IEGRS para fazer o Curso Normal, não o fizeram por ter claro o desejo de ser professor, foram diversos os motivos, a imagem construída socialmente na comunidade do município de uma escola considerada de qualidade, por desejo dos seus familiares, falta de oportunidade para outras escolhas, por desejar usar o tradicional uniforme de normalista. Esta situação nos remete a uma atenção especial: os professores recém-formados não desejavam, necessariamente esta profissão e parte continuam não desejando na fase concluinte, muito embora admitam trilhar a profissão por um tempo para conseguir subsídios financeiros para seguir outra profissão. Este ponto traz uma questão social importante: as pessoas menos favorecidas economicamente têm mais "facilidade" para formarem-se em professores do que em médicos ou engenheiros, ou advogados.

Segundo eles, para ser professor é necessário muita paciência para aguentar a indisciplina e o desrespeito dos alunos, ter vocação para lecionar e saber que o salário será baixo ou ainda, não ter o reconhecimento social da importância da profissão.

No que se refere a definição do bom professor, os resultados nos encaminharam ao entendimento que a mesma se relaciona com a características pessoais do professor, como paciente, carinhoso, atencioso e amável. Neste sentido, os apontamentos de Nóvoa (2009) para a constituição de um bom professor, como o conhecimento, a cultura

profissional, o trabalho em equipe e o compromisso social não foram explicitamente evidenciados nos relatos dos sujeitos. Somente o tato pedagógico fugiu a esta regra.

Chamou-nos a atenção para a carência dos sujeitos, eles associaram o professor a uma figura parental, alguém que deve se importar com eles, alguém que procure saber como eles se sentem, ou o que farão do futuro, alguém que os aconselhem, que dê carinho, atenção e amor. Esta questão foi tão marcante que um dos relatos afirmou que o professor não deveria se importar mais com o salário, mas sim com o amor à profissão, que a essencialidade da profissão está no amor a ela.

Uma pequena parte dos sujeitos em alguns momentos se mostraram preocupados em frisar que a profissão não se faz somente de pontos negativos, eles afirmaram que é necessário também falar das coisas positivas. Neste momento pudemos perceber que embora a maioria não queira ser professor e critique em muitos aspectos seus professores, eles gostariam que a profissão fosse valorizada e reconhecida socialmente como necessária e de valor.

Os professorandos vêem a profissão como um grande desafio, esta visão foi construída através da vivência diária escolar enquanto alunos, nos estágios e nas trocas entre os colegas. Os desafios levantados por eles referem-se à falta de recursos físicos nas escolas como: salas equipadas com recursos materiais que favoreçam a aprendizagem dos alunos; a falta de alimentos em muitas escolas para os estudantes; o analfabetismo que avança nas séries iniciais da Educação Básica; a falta de organização de muitas instituições escolares públicas; a violência que os alunos sofrem em família e na escola por outros colegas; a questão da associação ao tráfico de drogas por parte dos alunos; e falta de acompanhamento da família nas atividades escolares. Para aqueles que efetivamente atuarão como docentes, esses desafios serão ampliados. Questões salariais, burocratização do ensino, falta de infraestrutura física de muitas escolas, falta de parceria e competitividades entre doentes, falta de tempo para planejamento das atividades a serem ministradas, são dificuldades que poderão encabeçar a lista anterior.

Ensinar Ciências configura-se em uma preocupação geral entre os sujeitos, eles conseguiram detectar que a grade curricular do Curso Normal não satisfaz as necessidades básicas para aprendizagem científica, desta forma, eles não se sentem confiantes em ensinar Ciências e em prestar vestibular para conseguir cursar uma graduação.

Resgatando os pontos citados por Nóvoa (1995), como cruciais ao entendimento da profissionalização docente, verificamos que no âmbito do desenvolvimento pessoal,

os sujeitos se mostraram reflexivos sobre a sua formação e foram críticos quanto a realidade percebida da Educação Brasileira e, ainda, foram capazes de interagir com diferentes opiniões sobre as questões que apareciam. Conseguiram atribuir valor a troca de experiência e saberes entre os profissionais da educação num processo contínuo de formação. Pressupomos que as reflexões e considerações dos professorandos serão resgatadas no desenvolvimento profissional e pudemos constatar que os mesmos deram importância a instituição escolar neste processo, por acreditarem que para as mudanças almejadas a partir da reflexão se fazerem concretas, necessitam da aceitação e disponibilização da escola.

Percebemos, também, através da nossa vivência enquanto pesquisadoras, que os futuros professores trazem inúmeros saberes, construídos a partir de suas práticas preliminares profissionais, - e nos foi elucidativo em relação ao entendimento do processo de Formação de Professores – mas, o conhecimento de que esses saberes que eles já possuem são cumulativos e que são somente o início de um longo processo de acumulação, só será percebido quando eles, efetivamente, estiverem atuando como docentes segundo Tardif (2000).

Neste sentido, acrescentamos à reflexão sobre a profissionalização docente, a importância de aparecerem espaços para a troca de experiências, angústias, acertos e tropeços. Acreditamos que o blog construído, possa contribuir, neste sentido. No entanto, não basta a discussão e troca entre os professores, faz-se necessário políticas públicas que considerem o professor de forma completa e satisfatória, levando em conta seus anseios, saberes e vivências. Mesmo porque ...

> Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades. (NÓVOA, 2007, p. 18)

Resta saber, neste momento, como ter uma formação inicial de professores que possa contribuir para formar docentes que se sintam desejosos em continuar na profissão, e mais, buscar serem profissionais como delineados no trecho acima com o reconhecimento de toda “a aldeia”. Talvez, tenhamos conseguido apontar algumas

pistas sobre um percurso a ser seguido com o trabalho, o processo reflexivo é um aspecto essencial em qualquer um deles, mas temos a clara noção da complexidade do assunto em questão.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **O Ensino de ciências e a educação básica: propostas para superar a crise.** Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2008. p. 56.

ANJOS, M. B. ; SOUZA, B. G. V. . **História de vida dos alunos-professores:** da escola normal à sala de aula. 1. ed. Rio de Janeiro: Publitt, 2010. v. 1. 224p .

ALMELDA-FILHO, N. Transdiciplinaridade e saúde coletiva. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.2, n.1 e 2, 1997.

ALVARENGA, Márcia Soares. Movimentos sociais e direito à memória como processos formativos de professores. In: PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza; ARAUJO, Mairce da Silva (Orgs) **Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009. p. 35-49

ANDRE, M. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, 2001.

BARROSO, M. F. ; MANDARINO, M. . Apresentação. In: BARROSO, M. F.(Org.); BELFORT, E. (Org.); MANDARINO, M. (Org.); ALVES, G. (Org.); RIGONI, C. (Org.); et al (Org.). **Reorientação Curricular Curso Normal**. Rio de Janeiro: SEE-RJ, 2006, v. 4, p. 13-23.

BARROSO, M. F. (Org.); BELFORT, E. (Org.); MANDARINO, M. (Org.); ALVES, G. (Org.); RIGONI, C. (Org.); et al (Org.) . **Reorientação Curricular Curso Normal**. Rio de Janeiro: SEE-RJ, 2006. v. 4. 230p .

BRAGA, Francisco. **Formação de professores e identidade profissional.** Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

BRAGANÇA, I. F. DE S. Sobre o conceito de fomação na abordagem (auto)biográfica. **Educação,** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, mai/ago. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.493/1996**. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 01 de out. de 2011.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; VILCHES, A. (org). **A necessária renovação do ensino das Ciências.** São Paulo: Cortez, 2005

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto, 1997. p. 21-50.

CHAVES, S. N. . Receita de Bom Professor: Todo mundo tem a sua, eu também tenho a minha!. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola.

(Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1ªed.Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. , p. 200-216.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set/dez. 2010.

DECCACHE-MAIA, E. **Esporte e Políticas Públicas no Brasil: um estudo de caso.** RJ: Ed. Publit, 2013 (prelo).

DUARTE, R. Mídia audiovisual e formação de professores**.** Revista Nós da Escola, n. 64, pp. 22-23, 2008. Disponível em: http://www.grupem.pro.br/docs/artigo3.pdf consultado em 28/02/2011.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.A. A.;

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009. p.164

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set/dez. 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. pp. 51-76.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. pp. 93-114.

GENTILI, Pablo A. A. . O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.A. A.; SILVA, T. T. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas**.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 111-117.

GUIMARÃES, Gislene Margaret; ECHEVERRÍA, Agustina Rosa; MORAES, Itamar José. Modelos didáticos no discurso de professores de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências,** v.11(3), 2006, pp. 303-322.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores:** Saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2006. 119 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto, 1992. p. 31-62.

IBGE. IBGE cidade@. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1 >. Acesso em: junho 2012.

KRASILCHIK, MYRIAM. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo Perspec.** [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 85-93. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf

_____. Formação de Professores e Ensino de Ciências: Tendências nos anos 90. In: MENEZES, Luis Carlos. **Formação Continuada de Professores de Ciências no âmbito ibero-americano.** Campinas, SP: 2001. pp. 135- 140.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Revista Educação e Sociedade,** ano XX, n. 68, 1999.

LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 27, p. 25-29, set/dez. 2004.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.,** São Paulo, Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MARANDINO, Martha. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. Cad.Bras.Ens.Fís.,v.20, n.2: p.168-193,ago.2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2007. p. 289

MENEZES, Luis Carlos. **Formação Continuada de Professores de Ciências no âmbito ibero-americano.** Campinas, SP: 2001. p.170

MENEZES, M. L. Q. T.; BARROS, S. S. Psicologia da Educação. In: Barroso, M. F. (Org.); BELFORT, E. (Org.); MANDARINO, M. (Org.); ALVES, G. (Org.); RIGONI, C. (Org.); et al (Org.). **Reorientação Curricular Curso Normal**. Rio de Janeiro: SEE-RJ, 2006, v. 4, p. 69-82.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, n.2, pp. 27-35. São Paulo, 1995. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm Acesso em 28/02/2011

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 245

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O Ensino de Ciências no Brasil: História, Formação de Professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR *On-line,*** n. 39, p. 225-249. 2010.

NEHMY, R. M. Q. Reflexões em torno das novas retóricas sobre a ciência. Perspect. cienc. inf., Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 138 - 144, jul./dez.1999.

NEVES, M. C. D. A história da ciência no ensino de física. Ciência & Educação, v. 5, n. 1, p.73–81, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. pp. 13-33.

_____. **O regresso dos professores.** Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: SINPRO-SP, 2007. p. 24

OLIVEIRA, Maria Marly de Oliveira. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 182

POLLAK, M. Memória e identidade social. Estudos Históricos, v.5, n.10, p.200-212, 1992.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. Revista de Educação, v. 11, n. 2, p. 145-163. 2002

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. pp. 35-50.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto, Portugal: Porto, 1993. p. 157

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** v.14, n.40, p.143-155, 2009.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. pp. 77-91.

SCHOOL, R. C.; JACQUES, A. R. Vestidas de azul e branco: o feminino uniforme no Colégio Farroupilha de Porto Alegre (1950). **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.3, n.1, jul. p. 5-13, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156 p.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores

e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação,** n. 13 p.5-24, 2000.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.203

UNESCO. Ensino de Ciências: O futuro em risco. Série Debates VI. UNESCO, maio, 2005.

VIANA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 108

VILLANI, A. Filosofia da ciência e ensino de ciência: uma analogia. **Ciência e Educação**, v.7, n.2, p. 169-181, 2001.

APÊNDICE I - Artigo: Percepção da realidade socioambiental do município de Itaboraí: promovendo uma abordagem CTS.

Artigo publicado em: FERREIRA, S. B. C. ; MESSEDER, J. C. ; DECCACHE-MAIA, E. . Percepção da realidade socioambiental do município de Itaboraí: promovendo uma abordagem CTS. Ensino, Saúde e Ambiente, v. 5, p. 149-159, 2012.

PERCEPÇÃO DA REALIDADE SOCIOAMBIENTAL DO MUNICÍPIO DE ITABORAI: PROMOVENDO UMA ABORDAGEM CTS

PERCEPTION OF REALITY ENVIRONMENTAL CITY OF ITABORAÍ: PROMOTIONG AN APPROACH CTS

Sabrina Bessa da Costa Ferreira[1], Jorge Cardoso Messeder[2], Eline Deccache Maia[3]

[1]Instituto Federal do Rio de Janeiro(IFRJ) – Campus Nilópolis/Mestranda em Ensino de Ciências/binabessa@yahoo.com.br
[2]Instituto Federal do Rio de Janeiro(IFRJ) – Campus Nilópolis/Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências/ e-mail
[3]Instituto Federal do Rio de Janeiro IFRJ) – Campus Nilópolis/Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências/eline.maia@ifrj.edu.br

RESUMO

O movimento intitulado CTSA tem como objetivo principal a promoção da alfabetização científica e tecnológica para a conquista da cidadania e fortalecimento da democracia plena. Este trabalho busca analisar os resultados de uma metodologia de Biologia no Ensino Médio em uma escola pública estadual, a partir da perspectiva CTS de ensino e como esta contribuiu para a alfabetização científica. As atividades ministradas basearam-se na produção de vídeos/documentários produzidos pelos próprios alunos, onde o material obtido refletia a percepção dos estudantes em relação ao ambiente. Motivação, participação, criticidade e mudanças de atitudes puderam ser observadas a partir das atividades propostas.

Palavras-chave: Ensino Médio; CTS; vídeo; ensino de Biologia; alfabetização científica

ABSTRACT

The movement called CTSA has as main objective the promotion of scientific and technological literacy for the achievement of citizenship and empowerment of full democracy. This work analyzes the results of a teaching metodology in high school biology in a public school, from the perspective of teaching and CTS, as this contributed to scientific literacy. The activities taught were based on the production of videos / documentaries produced by the students themselves, where the material produced reflected the students' perceptions towards the environment. Motivation, participation, criticism and attitudinal changes could be observed from the proposed activities.

Key words: High School; CTS; video; biology teaching, scientific literacy

INTRODUÇÃO

O movimento denominado Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS), e posteriormente incorporando o "A" de Ambiente – CTSA - tem como objetivo central promover a alfabetização científica e tecnológica para alcançar uma cidadania responsável e a consolidação da democracia (FREITAS, 2008; SANTOS; AULER, 2011). Este movimento, que se configura de modo mais explícito na década de 60 do século XX, muito em consequência da crise vivida pelo pós-guerra, vem no bojo da discussão que se faz no sentido de tornar o ensino de ciências mais atraente e mais crítico. O debate realizado em torno da formação científica vai acoplando questões que vão desembocar na compreensão de que o ensino de ciências deve ser capaz de incorporar a perspectiva CTS que, por sua vez, tem como propósito, como sugere Santos, ampliar "processos participativos de tomada de decisão em CT na busca do ideal de uma sociedade justa e igualitária"(SANTOS; AULER, 2011, p.39).

Nesse sentido, o trabalho de alfabetização científica deve ser realizado de forma muito responsável pela escola para que efetivamente os alunos sejam alfabetizados. Chassot (2006) considera a alfabetização científica como um facilitador para as pessoas realizarem a leitura do mundo em que vivem, tal qual já propunha Paulo Freire e, ainda, segundo Santos *apud* Freitas (2008), alguns aspectos podem indicar se uma pessoa está alfabetizada cientificamente, tais como: quando ela usa conceitos de ciência e tecnologia na tomada de decisões responsáveis na vida cotidiana; age de forma responsável em ações cívicas; empenha-se com curiosidade na apreciação do mundo natural e construído pelo homem; localiza, analisa e avalia fontes de informação científica e tecnológica utilizando métodos cuidadosos, raciocínio lógico na tomada de decisões e nas ações que levam a efeito; diferencia evidência científica e tecnológica e opinião pessoal, reconhecendo que a ciência e a tecnologia são esforços humanos e como tal, estão sujeitos a limitações e a erros; percebe que a ciência e a tecnologia estão interligadas aos conhecimentos históricos, matemáticos e artísticos.

Alfabetizar cientificamente requer, além de uma reformulação curricular, uma boa formação do professor no sentido deste também ser alfabetizado cientificamente, da realização de práticas educativas que oportunizem ao educando ser ator no processo de aprendizagem, de uma revisão dos materiais didáticos, além da análise da forma como os materiais são utilizados. Para tanto, este trabalho visa trazer para discussão uma experiência levada a termo que buscou colocar os alunos da disciplina de biologia como sujeitos críticos e ativos no processo proposto, visando que os mesmos experienciassem

a tomada de consciência da realidade do seu entorno. A metodologia de ensino utilizada foi composta de uma seqüência de oito aulas de Biologia, ministradas em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio de uma escola Estadual do município de Itaboraí – Rio de Janeiro, no ano de 2010.

Durante essas aulas os estudantes produziram vídeos – documentários com a temática meio ambiente, explicitando as questões socioambientais, destacando tanto os problemas quanto as potencialidades do município.

A orientação curricular da disciplina de Biologia para o segundo ano do Ensino Médio trazia uma relação de conteúdos muito extensa sobre o estudo dos seres vivos, sendo assim, fez-se necessário planejar aulas que pudessem mostrar aos estudantes que o objeto de estudo da Biologia fazia parte da realidade diária deles, que percebessem que aprender Biologia é importante para o entendimento da própria existência e que todos os seres vivos se relacionam entre os mesmos e com o ambiente.

A sugestão do vídeo teve o objetivo de registrar a forma como estes recortam a própria realidade, expressando, através da produção realizada, seu olhar sobre o ambiente que o cerca. A necessidade da produção deste material didático se relaciona a uma tentativa também de debater e registrar o momento histórico que o município vive, uma vez que desde 2008 recebe a construção do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro – Comperj (www.comperj.com.br), que vai ocupar uma área de 45 milhões de metros quadrados, abrangendo também municípios vizinhos, com investimentos em torno de US$ 8,38 bilhões. Deste modo, dentro da perspectiva CTS, a atividade levada a termo possibilitaria, também, tornar esses alunos mais cônscios desta intervenção e, quem sabe, tornarem-se mais participativos.

As aulas foram organizadas considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN´s do Ensino Médio, em que a partir da sua formulação oportuniza ao ensino de biologia uma reformulação. De acordo com as competências e habilidades a serem desenvolvidas marca-se a contextualização sociocultural que em meio a vários objetivos, destaco os seguintes: “Reconhecer a Biologia como um fazer humano e, portanto, histórico, fruto da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos” e “Reconhecer o ser humano como agente e paciente de transformações intencionais por ele produzidas no seu ambiente” (BRASIL, 1999, p. 227) Desta forma, a biologia estuda o ambiente, mas também as influências que este ambiente sofre a partir da relação com os seres vivos, principalmente o homem,

que tem modificado o ambiente em que vive e do qual depende, causando degradações muitas vezes irreversíveis.

Somando-se a degradação e a exploração do ambiente, existe a distribuição irregular dos recursos produzidos o que acarreta desigualdades sociais. As questões socioambientais devem, portanto, fazer parte do planejamento de ensino de biologia.

Krasilchik (2008) afirma que a formação biológica deve contribuir para que o indivíduo consiga compreender e aprofundar os conceitos biológicos e a importância da ciência e da tecnologia para a vida moderna. Desta forma, a Biologia no Ensino Médio pode ser muito relevante para auxiliar os educandos a atingirem a cidadania, porém vai depender de como ela vai ser trabalhada.

Por muito tempo a disciplina defendia um enfoque informativo e prático para a vida cotidiana, com objetivos puramente utilitários. Este enfoque informativo pode ser percebido na forma de apresentação dos conteúdos, cuja memorização é sugerida. Nossa vivência como educadores nas escolas nos permite relatar que muitos alunos afirmam não gostar de estudar Biologia, principalmente pela disciplina apresentar muitos nomes difíceis. A memorização, somada a práticas que somente ilustram o conteúdo trabalhado em sala de aula, não proporcionam, via de regra, criticidade e motivação para os estudantes gostarem da mesma.

Por o saber científico, nos moldes do que aqui se defende, ao alcance de um público escolar é um desafio que não pode ser enfrentado, segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007), com as mesmas práticas docentes das décadas anteriores. É importante que o estudante desenvolva um processo de conscientização, para compreender, analisar e interpretar as dimensões da realidade na qual a sociedade está inserida, favorecendo a interação, organização e busca pela realização das necessidades individuais e coletivas. Foi exatamente isso que a metodologia de ensino proposta pretendeu proporcionar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As atividades aconteceram durante quatro semanas, totalizando 8 horas/aulas de biologia, em duas turmas de 45 e 35 alunos cada, ministradas em uma escola estadual do município de Itaboraí – RJ.

O município de Itaboraí, localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, apresenta área total de 429,32 Km², 218.090 habitantes (IBGE/2010) é um dos municípios de abrangência do Comperj que entrará em operação em 2014 e será formado por uma refinaria e unidades geradoras de produtos petroquímicos de 1ª

geração e também um conjunto de unidades de 2ª geração petroquímica (www.comperj.com.br[18]).

O trabalho efetuado dividiu-se em duas etapas. Na primeira foi utilizada a técnica de tempestade de idéias (*brainstorm*), que segundo Castro, Lima e Borges-Andrade (2005), consiste em propiciar em um primeiro momento a formulação de idéias de forma livre e no segundo momento, oportunizar críticas às idéias apresentadas pelo próprio grupo. Sendo assim, as palavras geradoras: potencialidades e problemas foram escritas no quadro e, em seguida, foi solicitado aos estudantes falarem o que entendiam das mesmas. Tal procedimento foi realizado nas duas turmas, aqui denominadas como "A" e "B". Conforme os estudantes foram se pronunciando em relação às palavras geradoras, suas idéias foram escritas no quadro para melhor visualização de todos. Poluição hídrica e aérea, violência, queimadas, lixo, desmatamento, lazer, parques, praças são exemplos de palavras pronunciadas nesta etapa. Depois que todos se pronunciaram, foi questionado o motivo da escolha das palavras geradoras e foi solicitado um exercício de reflexão sobre o município em que a escola se situava, com o objetivo de saber como os discentes percebiam o ambiente do seu entorno. Esta etapa aconteceu em duas horas/aulas.

Na segunda etapa, também de duração de duas horas/aulas, se formaram grupos de cinco alunos, totalizando nove grupos na turma A e sete grupos na turma B e então foi solicitado que cada grupo identificasse na região de sua moradia, ambientes que retratassem tais problemas e potencialidades.

A partir do reconhecimento do ambiente local foi sugerido que os grupos montassem um vídeo. Este vídeo deveria ter o tempo mínimo de 5 minutos e o máximo de 10 minutos e o grupo deveria escolher entre a abordagem da problemática ou da potencialidade. Para aqueles que não sabiam utilizar o programa para a confecção do vídeo foi reservado um momento na sala de informática da escola para que os colegas que sabiam ensinassem aos outros, assumindo o papel de monitores nesta etapa. Esta atividade também permitiu que os alunos se inteirassem um pouco mais sobre o uso dessas tecnologias digitais.

Os vídeos produzidos foram apresentados para a turma na terceira etapa. Os discentes foram para o auditório da escola para apresentar o próprio vídeo e assistir os

[18] Este endereço eletrônico é o sítio oficial do Comperj, onde estão disponíveis mais informações sobre o empreendimento.

dos colegas. Esta etapa se repetiu na turma B. Foi solicitado aos estudantes que assistiam aos documentários, a confecção de uma resenha crítica para cada um deles.

Na semana seguinte, os pontos-chave das resenhas foram temas para um debate avaliativo do trabalho realizado por eles. Neste momento discutiram as causas e conseqüências das situações apresentadas nos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando os alunos receberam a informação que deveriam produzir um vídeo, relatando as potencialidades e problemas do município, questionaram o motivo e reclamaram como de hábito, pois toda proposta que foge da rotina é alvo de desconfiança e inquietação. No entanto, foram produzidos 14 vídeos com temas diversos, listados a seguir, e quando tiveram a oportunidade de avaliar a proposta de montagem deste recurso foi possível constatar nas falas que o trabalho tinha sido recompensador: “Valeu a pena, todo o trabalho!”, “Nem acredito que conseguimos!” ou ainda “Sempre reclamei muito do município e não enxergava nada de bom aqui!”, “Passei várias vezes por este local e não sabia que aquele valão era um rio!”. Essa última fala nos remete ao texto de Velho (1978), “Observando o familiar”, onde este autor chama atenção para o fato de que o familiar não é necessariamente conhecido.

Durante o período em que as aulas aconteceram, percebeu-se que os discentes se mostraram bem motivados e animados com a atividade, tinham sempre algo para perguntar ou relatar, até mesmo quando não era horário da aula, ficando evidenciado que o grau de participação dos alunos aumentou. Dois grupos não concluíram todas as etapas e, portanto, não entregaram o DVD. Ninguém deixou de fazer porque não sabia usar o programa sugerido ou porque não tinha uma câmera fotográfica ou filmadora para documentar a pesquisa.

Nove, dos quatorze vídeos produzidos, um pouco mais de 64% do total, abordaram problemas socioambientais do município. Desses, quatro informavam os estragos provocados pela chuva em bairros próximos ao centro da cidade; um trazia informações sobre drogas alucinógenas; outro mostrou a situação de um córrego tomado por lixo; outro alertava para o vandalismo ocorrido no banheiro masculino da própria escola; outro denunciava bairros em que o esgoto era lançado diretamente no quintal das casas; e, ainda, um vídeo sobre ruas sem calçamento próximas ao centro da cidade.

Tabela 1: Legenda - Relação de documentários produzidos referentes aos problemas

TÍTULO	TEMA	DURAÇÃO

A ponte inexistente	**Saneamento básico, volume de chuvas**	**5min e 32s**
Engenho Velho debaixo d´água	**Construções irregulares, volume de chuvas**	**8min e 2s**
Caos em Venda das Pedras	**Produção e coleta de lixo, saneamento básico, asfalto, volume de chuvas**	**10min e 5s**
Reta Velha ilhada	**Doenças associadas à água nas enchentes, meios de transporte público, pavimentação**	**5min e 37s**
Drogas, to fora!	**Drogas alucinógenas, assistência médica**	**5min**
Valão ou rio?	**Lixo, saneamento básico, despejo irregular de esgoto**	**6min, 17s**
Escola depredada	**Patrimônio público, vandalismo**	**5min**
Esgoto no quintal de casa	**Saneamento básico, doenças, pobreza**	**5min e 57s**
Buracos à vista	**Pavimentação, saneamento, ocorrência de alergias**	**7min e 10s**

A questão das enchentes provocadas pelas chuvas foi comum a cerca de 40% dos vídeos produzidos. O maior interesse em divulgar a situação dos bairros atingidos pode ter sido porque foi uma situação incomum às atividades cotidianas dos estudantes e que lhes causaram muita indignação: “Como pode uma família inteira não ter o que vestir?”, “As crianças não podiam sequer escovar os dentes!”, “Para chegarmos aqui na escola, o ônibus deu uma volta enorme, porque a ponte estava interditada”.

Cinco vídeos abordaram potencialidades do município: a produção de plantas ornamentais e frutíferas do município, citando a ITAFLORES que é uma mostra dessas plantas produzidas, além de paisagismo e arranjos florais; a Casa de Cultura Heloisa Alberto Torres, situada na Praça Marechal Floriano Peixoto, 370 no Centro de Itaboraí, que faz parte do Centro Histórico do município, e foi doado por Heloisa Alberto torres - filha do antigo proprietário Alberto Torres - ao IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), sendo administrado pela Prefeitura Municipal; o Hospital Estadual Tavares de Macedo, localizado na Rodovia Amaral Peixoto, KM 34, Venda das Pedras - Itaboraí, que oferece aos pacientes de hanseníase toda a infraestrutura para o tratamento, inclusive com moradias para os portadores e familiares; o tratamento para a tuberculose que é considerado uma referência nacional (http://prefeitura-itaborai.blogspot.com/2010/10/itaborai-e-referencia-nacional-no.html) e a Associação Pestalozzi de Itaboraí, situada na Rua José Carlos Soares s/nº lotes 9 a 11, quadra 2, loteamento Nancilândia, Itaboraí, que atende crianças e jovens portadores de deficiência e seus familiares.

Tabela 2: Legenda - Relação de documentários produzidos referentes às potencialidades

TÍTULO	TEMA	DURAÇÃO
Setembro: mês de Itaflores	**Plantas ornamentais e frutíferas, cooperativa de produtores, produtos regionais**	**5min e 2s**
Casa de Cultura Heloísa Alberto Torres	**Centro Histórico, produção cultural, História do município**	**7min e 50s**
Tratamento de excelência no Hospital Estadual Tavares de Macedo	**Hanseníase, preconceito, assistência médica**	**10min e 15s**
Reta Velha ilhada	**Doenças associadas à água nas enchentes, meios de transporte público, pavimentação**	**5min e 37s**
Tratamento para tuberculose: referência nacional	**Tuberculose**	**5min e 35s**
Associação Pestalozzi de Itaboraí	**Educação inclusiva, deficiência física e mental**	**5min e 47s**

No momento em que o debate foi promovido, os estudantes levantaram questões, a partir das resenhas elaboradas na última etapa, demonstrando uma postura crítica em relação ao observado. Perguntaram: "Como cobrar que as ruas sejam asfaltadas?, "por que a população não sabe sobre o tratamento da tuberculose? Será que é realmente fácil conseguir atendimento para a mesma?", "A culpa é do povo que não se lembra em quem deu seu voto!", "A culpa é da prefeitura, ela é que deixou as pessoas se instalarem ali!" e também avaliaram seus trabalhos e os dos colegas. Cada grupo falava das dificuldades e conquistas durante o processo de construção do seu próprio material e apontavam pontos considerados por eles como positivos e negativos nos trabalhos dos colegas. Foi um momento enriquecedor, uma vez que todos ouviram críticas, sugestões e elogios. Através da fala dos discentes foi possível perceber que os mesmos gostaram de participar das etapas, se sentiram importantes e valorizados no processo de aprendizagem, "Olha, marcamos a entrevista com a diretora do hospital, mas ela deixou uma substituta para conversar conosco, que nos deu todas as informações com a maior paciência.", "Fiquei bem a vontade na televisão, quem sabe não viro um apresentador de telejornal?", "Poderíamos pensar em uma forma de divulgar isso para os outros alunos da escola!".

Os alunos conseguiram fazer associações sobre a realidade observada com as prováveis causas e ainda ficaram motivados a entender que outras conseqüências

poderiam aparecer, ou serem intensificadas, caso a situação não se modifique, “Se continuarem a jogar o lixo lá, o problema vai continuar!”, “Mas onde deixar o lixo?”, “Como fazer com todas as casas construídas as margens do córrego?”, “A Casa de Cultura poderia ser mais usada, nossa escola poderia fazer uma visita com os alunos, mas algo legal, não é só visitar!”, “Com todo aquele material deixado lá, onde pode acumular água parada, as pessoas podem ficar com dengue.”, “Várias pessoas daquela rua relataram terem tido dengue”, “É uma vergonha, ruas tão próximas a Avenida 22 de Maio e sem saneamento... O que fazer? A cada eleição só fazem promessas”, “A gente costuma pensar que o nosso município não tem valor, parece que são só problemas, mas saber do tratamento da tuberculose, me deixa orgulhosa”.

A partir da vivência desta metodologia de ensino os alunos continuaram motivados nas aulas seguintes. Estas abordaram temáticas que se relacionavam aos conteúdos dos vídeos produzidos, como ciclo de vida de insetos, doenças causadas por vírus e bactérias, classificação taxonômica e flora nativas. Ou seja, a partir do material produzido pelos alunos, os temas pertinentes à Biologia foram sendo identificados o que resultou em um maior interesse desses pelos conteúdos abordados.

ANÁLISE DA METODOLOGIA UTILIZADA A PARTIR DA PERSPECTIVA CTS

Considerando que CTS compreende encaminhamentos que buscam contemplar interações como fator de motivação, passando pela compreensão crítica destas interações (AULER; DELIZOICOV, 2006), a atividade descrita, pode ter relevância CTS a medida que os alunos ficaram muito motivados e participativos. Somente um grupo em cada turma não produziu o vídeo. Atribuíram falta de tempo para o desenvolvimento da pesquisa.

Na utilização do enfoque CTS o professor deve promover uma atitude criativa e crítica, ao invés de estimular o processo de transmissão de informações por meio de memorização (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007). Tal postura pode ser percebida na aula, considerando que a mesma oportunizou a análise da realidade socioambiental, a participação das discussões dessa realidade, a transposição para entender os reflexos de um grande empreendimento que já faz de uma certa forma parte dessa realidade, associado à manipulação de equipamentos que são muito valorizados pelos alunos. Toda essa vivência contribuiu para instrumentalizar os alunos, fazendo-os compreender que eles podem participar do processo decisório.

Palácios, Otero e Gárcia apud Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007, p.76) resume os objetivos de três modalidades de ensino CTS: O enxerto CTS – que se refere a "introdução de temas CTS nas disciplinas de ciências, abrindo discussões e questionamentos do que seja ciência e tecnologia"; Ciência e Tecnologia por meio de CTS – que "estrutura-se o conteúdo científico por meio de CTS" e CTS puro – "ensina-se ciência, tecnologia e sociedade por intermédio de CTS, no qual o conteúdo científico tem papel subordinado." Julga-se, portanto, que a aula descrita neste trabalho pode atender a um enfoque CTS na modalidade enxerto CTS, porque oportunizou a possibilidade de crítica fundamentada e participativa, onde conceitos de ciência, tecnologia e sociedade estavam inseridos e os objetivos para os conteúdos científicos foram subordinados ao exercício de reconhecimento da realidade social pelo educando.

A classificação de uma metodologia em uma dessas modalidades pode ser significante como avaliação da prática do professor, para análise crítica da aula, mas também não significa que todas as aulas propostas seguirão a mesma modalidade CTS. Para que todas as aulas sejam dentro de uma linha CTS é necessário envolvimento de toda uma escola, ou talvez de todo um sistema. Não é possível afirmar que a ideologia CTS vai salvar a Educação ou que vai resolver todos os problemas de ensino aprendizagem, mas constitui uma grande alternativa uma vez que possibilita o despertar "no aluno da curiosidade, do espírito investigativo, questionador e transformador da realidade" (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007, p.77).

Para que a educação caminhe numa perspectiva CTS é necessário também que o material didático utilizado pelos professores seja revisto e reavaliado. Santos apud Freitas, 2008 admite que um material didático que atenda a CTS deve seguir critérios como: responsabilidade, influências mútuas CTS, relação com as questões sociais, balanço de pontos de vista, tomada de decisões e resolução de problemas, ação responsável e integração de um ponto de vista. Tendo em vista esses critérios os vídeos em questão se configuram em um recurso didático consonante ao ensino CTS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento CTS aqui no Brasil vem ganhando força e conquistando mais adeptos. Muitas práticas educativas que ocorrem nas escolas podem estar dentro da linha CTS de ensino, mas não identificada pelos professores pelo desconhecimento do termo. Este trabalho buscou avaliar uma prática realiza no ano de 2010 com a finalidade de avaliação e divulgação da mesma.

De acordo com o referencial teórico escolhido para guiar a análise da aula, a mesma pode estar relacionada ao enxerto CTS significando que é possível ministrar aulas nessa linha, mas não significando que o ensino de Biologia do ano de 2010 da escola alvo da discussão, foi totalmente CTS. Para tanto um ensino considerado no enfoque CTS prevê uma mudança curricular na forma de conceber o ensino de ciências, onde a promoção da alfabetização científica é fundamental para a formação da cidadania crítica participativa. Apropriando-se das ideais de Auler (2011, p. 94), o ensino CTS implica em reinventar o currículo, este "como uma construção marcada por intencionalidades, não um espaço neutro", e ainda, este currículo deve buscar valores alternativos, democráticos e sustentáveis, contrariando os valores tecnocráticos/consumistas. Associada a essas mudanças é necessário uma reavaliação dos materiais didáticos, principalmente do livro didático.

Iniciativas como esta demonstram que quando o aluno se sente pertencente ao processo educativo, ele passa a ter uma postura diferente em relação a aula, aos colegas e ao professor.

REFERÊNCIAS

Auler, Décio; Delizoicov, Demétrio. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências**, v. 5 n.2, p. 337-355, 2006.

Auler, Decio. Novos Caminhos para a educação CTS: ampliando a participação. In: Santos, W. L. P.; Auler, Décio. **CTS e Educação Científica:** desafios, tendências e resultados de pesquisa. Brasília: UnB, 2011. p. 73-97.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**: bases legais/ Ministério da Educação – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Médio e Tecnológica, 1999.

Castro, Antonio Maria Gomes de; Lima, Suzana Maria Valle; Borges-Andrade, Jairo Eduardo. **Metodologia de planejamento estratégico das unidades do Ministério da Ciência e Tecnologia.** Brasília: MCT, 2005.

Chassot, Attico. **Alfabetização Científica:** Questões e Desafios Para a Educação. Porto Alegre: UNIJUI, 2006.

Delizoicov, Demétrio; Angotti, José André; Pernambuco, Marta Maria. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

Freitas, Denise. A perspectiva curricular Ciência Tecnologia e Sociedade – CTS – no ensino de ciência. In: Pavão, Antonio Carlos; Freitas, Denise. (org.). **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências**. São Carlos, São Paulo: Edufscar, 2008. p. 229-237.

IBGE. Censo Demográfico 2010-**Resultados do Universo**. Disponível em: www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=33edados=1. Acessado em: 03 de março de 2011.

Krasilchik, Myriam. Prática de Ensino de Biologia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

Pinheiro, Nilcéia Aparecida; Silveira, Rosimere Monteiro Castilho Foggiatto; Bazzo, Walter Antonio. Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

Santos, Wildson Luiz Pereira dos; Auler, Décio. **CTS e Educação Científica:** desafios, tendências e resultados de pesquisa. Brasília: UnB, 2011.

Velho, Gilberto. Observando o familiar. In: **A aventura sociológica:** objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978

APÊNDICE II – Artigo: Reflexões sobre currículo na escola: proposta para formação/reformulação da identidade profissional do professor

Artigo publicado em: FERREIRA, S. B. C. ; LEAL, C. A. ; FARUOLO, T. C. L. M. ; QUIRINO, M. J. S. O ; DECCACHE-MAIA, E. Reflexões sobre currículo na escola: proposta para formação/reformulação da identidade profissional do professor. In: XVI ENDIPE, 2012, Campinas/SP. Reflexões sobre currículo na escola: proposta para formação/reformulação da identidade profissional do professor, 2012.

REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO NA ESCOLA: PROPOSTA PARA FORMAÇÃO/REFORMULAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Resumo

A formação de professores é um processo contínuo que apresenta pressupostos fundamentados na promoção do pensamento autônomo e autoformação, considerando as características pessoais, vivências profissionais, histórias de vida, construção de identidade profissional no desenvolvimento pessoal. Este processo indica a impropriedade de se pensar a formação de professores sem considerar a sua subjetividade. Este trabalho traz reflexões que aproximam a construção/reformulação da identidade profissional, ao currículo e ao planejamento escolar. O ponto central desta aproximação é a mobilidade, instabilidade nos quais estão sujeitos, o currículo, a identidade e o planejamento, podendo ser alterados constantemente. Defende-se neste artigo, a inserção de discussões sobre currículo ao planejamento do professor, como uma forma de contribuir para a formação de uma identidade profissional docente crítica, construída a partir do exercício reflexivo, para alcançar uma educação mais democrática, participativa e representativa dos interesses comuns a comunidade escolar.

Discussões sobre currículo associadas à prática docente podem oportunizar ao professor maior participação no processo educativo. Para tanto, foram descritas no texto que segue as teorias curriculares propostas por Tomaz Tadeu da Silva, com a finalidade de demonstrar que as mesmas são frutos de contextos sociohistóricos específicos e devem ser vistos a partir desta perspectiva. Para o planejamento, considerou-se que a forma que mais se aproxima da perspectiva aqui proposta, é o planejamento como um momento de reflexão, uma ação pedagógica de forma política cultural e embasada na ética e não um exercício automático e mecânico, observado, via de regra, nas escolas. Como definição de identidade foi considerado um aspecto da identidade social, entendida como um processo que envolve o percurso biográfico da pessoa, a sua formação numa esfera subjetiva, e como as outras pessoas envolvidas no processo avaliam e traçam o perfil do profissional em questão, numa esfera social.

Palavras-chave: currículo, teorias curriculares, identidade profissional de professor, planejamento de ensino.

Introdução

A partir de meados do século XX, em um contexto de final da Grande Guerra Mundial, em que foi necessário direcionar os objetivos educacionais para formação de indivíduos de acordo com a nova organização social estabelecida, a formação de professores também passou por mudanças. Ficou para trás a formação única de professores existente desde o século XIX, para uma formação continuada docente (LOPES, et al, 2004).

Em pesquisas atuais, há uma referência crescente à importância da subjetividade do professor para esta formação contínua. Pressupostos para esta formação fundamentam-se na promoção do pensamento autônomo e autoformação, considerando as características pessoais, vivências profissionais, histórias de vida, construção de identidade profissional no desenvolvimento pessoal, indicando a impropriedade de se pensar a formação de professores sem levar em conta a sua subjetividade (LOPES, *et al*, 2004; SANTOS, *et al*, 2006; FLORES, 2010; BRAGANÇA, 2011; PASSEGI, 2011; MARTINS, 2011). Corroborando com este tema, Nóvoa (1992, p. 16) define o campo de formação como um "contexto de lutas e conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão e não uma condição adquirida". Relaciona-se a uma rede de construção e desconstrução constante que envolve a experiência pessoal do indivíduo, a forma como este indivíduo vai ensinar, como vai interagir com os sujeitos aprendentes e com o ambiente educativo, e a formação/reformulação de sua identidade profissional.

Por identidade entendemos aspectos múltiplos que formam o sujeito tornando-o singular. Esses aspectos são tanto subjetivos quanto objetivos, forjados pelos meios sociais nos quais transita. A identidade está sempre em construção como entidades

dinâmicas, sendo formada por indivíduos que a fazem historicamente dentro de uma perspectiva pessoal e social (PONTE; OLIVEIRA, 2002; BRAGANÇA, 2011). Ela não é fixa, ao contrário, ela se faz e refaz constantemente (HALL, 2006). Esta noção de identidade é fundamental para a sustentação de que a formação do professor deve ser contínua.

Tratando-se do professor, a identidade ganha contornos específicos. Arroyo (2000) descreve o ser professor de forma apropriada para os fins desse artigo:

> "Somos professores. Somos, não apenas exercemos a função docente. [...] Representamos um papel, uma imagem social, que carrega traços muito marcantes e muito misturados. Incômodos." (2000, p. 27-28)

Formação de professores, identidade docente e currículo se configuram em um processo que não são únicos, fixos, unificados, apresentam conexões com as relações de poder, se relacionam a trajetória, percurso, autobiografia. Tal relação pode ser evidenciada a partir da análise das ponderações de Silva (2004), congruentes com as acima apresentadas para a identidade:

> "Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder." (2004, p. 96-97).

Considerando as referências, acima citadas, algumas questões surgem. Que identidade está representada no currículo oficial escolar? Como o professor percebe e trabalha o currículo na escola? O professor realiza uma reflexão sobre qual currículo está reproduzindo? Professores e demais profissionais da educação que atuam de forma direta com o currículo estabelecido e a partir das reflexões da vivência direta do currículo, analisando e discutindo a sua prática docente, podem estar construindo/reformulando uma identidade profissional crítica e comprometida com os interesses sociais? Buscando refletir sobre essas questões, este trabalho visa discutir as linhas teóricas sobre currículo, demonstrando que estes são frutos de contextos sociohistóricos específicos e que devem ser vistos a partir desta perspectiva. Assim, este estudo se configura em uma proposta de inserir no contexto escolar, principalmente no planejamento docente, reflexões sobre as teorias curriculares, por acreditar que, desta

forma, os profissionais da educação tenham a possibilidade de construir/reformular uma identidade mais democrática, participativa e representativa dos interesses comuns da comunidade escolar.

Das teorias tradicionais às pós-críticas: um breve histórico

As discussões sobre currículo são cada vez mais freqüentes e isso se deve ao fato do mesmo ser considerado um importante instrumento para modificação da sociedade, podendo favorecer práticas mais democráticas nas escolas. Segundo Moreira (2003) as divergências existentes em torno do conceito de currículo derivam do fato de o mesmo ser construído a partir de aspectos culturais, históricos e sociais e de sempre se referir a uma prática. É fundamental que as discussões sobre currículo aconteçam e que levem as instituições de ensino a avaliarem a forma com que esse currículo interfere nas mesmas, principalmente porque o conhecimento oficial carrega a ideologia dominante refletida na organização e na seleção dos conteúdos abordados na escola (BRIANI, 2001), sendo esta ideologia apresentada, na maioria das vezes, de forma implícita.

Admitindo-se que o currículo seja muito mais que a organização e a seleção de conteúdos na escola, as mudanças tão almejadas e lutadas na educação devem passar, também, pela análise das teorias de currículo. Tais teorias representam várias vertentes do pensamento, sendo as principais divididas em: tradicionais, críticas e pós-críticas. Essas últimas apresentam pressupostos complementares.

A análise de tais concepções é importante para que possamos definir, coletivamente, tendências da educação mais apropriada à sociedade a que se destina e, para tanto, é imprescindível que também ocorra no ambiente escolar e não somente entre os teóricos curriculistas e pesquisadores.

As considerações apresentadas a seguir sobre as teorias curriculares foram embasadas, fundamentalmente, no livro “Documentos de Identidade” de Tomaz Tadeu da Silva. Esta opção foi feita por considerarmos o texto deste autor completo e imparcial e atendendo ao propósito aqui perseguido, qual seja, fornecer um panorama histórico das tendências teóricas sobre currículo.

O currículo como objeto de estudo surgiu nos Estados Unidos, num contexto econômico de crescente industrialização e urbanização, que impulsionou a institucionalização da educação de massa, com a finalidade de o Estado criar e manter a identidade nacional e uma acomodação dos indivíduos às necessidades do capital. A educação, neste sentido, deveria ser cada vez mais escolarizada e abrangente, atingindo a mais segmentos da sociedade. Os primeiros livros condizentes com esta concepção de

currículo, denominada tradicional, foi *The curriculum (1918)* e *How make the curriculum* (1924) ambos escritos por John Franklin Bobbit. As propostas contidas nesses livros baseavam-se num sistema educacional que deveria estabelecer objetivos a serem atingidos, métodos para alcançar esses objetivos e formas de avaliação para perceber se os mesmos foram realmente atingidos. Tais propostas foram inspiradas no sistema fabril de produção. Para Bobbit, o sistema educacional deveria ser eficiente como qualquer empresa, ditando padrões em busca de resultados unilaterais e moldando os alunos. O currículo era simplesmente um ato mecânico e burocrático, que deveria despertar habilidades a serem desenvolvidas, cabendo aos especialistas no assunto, planejar e elaborar instrumentos de medição da aprendizagem de forma precisa.

O modelo de currículo proposto por Bobbit foi consolidado definitivamente por Ralph Tyler em 1949. Tyler se referia ao conceito de currículo como uma questão técnica que responderia a quais objetivos educacionais a escola deveria atingir, a quais experiências educacionais poderiam contribuir para alcançar tais objetivos, a organização desses objetivos e os meios precisos de conferência da aprendizagem, devendo ser claramente definidos e estabelecidos. Ele afirmava que a escola deveria estar comprometida com a filosofia social e a psicologia da aprendizagem.

A Teoria Tradicional era muito mais tecnicista não se preocupando, segundo Silva (2009), com os arranjos sociais e educacionais, sendo o *status quo* a referência desejável, reduzindo a lógica do currículo a de um "manual". Contrapondo-se a esta teoria, por volta dos anos 60, começaram a surgir publicações em diversos lugares do mundo, mais especificamente na Europa, que questionavam a estrutura educacional tradicional. As chamadas teorias críticas foram elaboradas pelos autores: Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Basil Bernstein, Michael Yong, Samuel Bowles e Herbert Gintis, William Pinar e Madeleine Grumet e Michael Apple. Contrárias às tradicionais, as teoriais críticas questionavam o *status quo,* responsabilizando-o pelas injustiças e desigualdades sociais e visavam à compreensão das funções curriculares e seus mecanismos.

Uma importante contribuição para a teoria crítica foi a apresentada por Althusser, que visava realizar uma conexão entre educação e ideologia baseada na análise marxista da sociedade. Althusser argumentava que a permanência da sociedade capitalista dependia da reprodução de seus componentes propriamente econômicos e ideológicos e, para que isso se desse, era necessário que a força ou o convencimento, a repressão ou a ideologia fossem exercidos através dos aparelhos de controle de estado, tais como: a

polícia, a religião, a mídia, a escola e a família. A escola se constitui em um aparelho ideológico importante porque tem como princípio atingir toda a população por um determinado tempo, manifestando a ideologia através de seu currículo de uma forma direta nas matérias de Geografia, História e Estudos Sociais e de forma não tão direta, através de Ciências e Matemática e ainda, contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através dessas matérias, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis, isso para não mencionarmos diretamente o que se convencionou denominar currículo oculto.

Contrastando a proposta de Althusser, Bowles e Gintis em seu livro, "A escola capitalista na América", afirmaram que a escola é um espaço onde se aprende a ser um bom trabalhador capitalista, a partir da vivência das relações sociais ali estabelecidas. Segundo esses autores, a escola contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista, quando espelha as relações sociais do local de trabalho. Nesse caso, os alunos aprendem a subordinação. Deste modo, forma-se na escola indivíduos acríticos e prontos para atenderem aos interesses do capital.

Os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron são importantes representantes da teoria crítica. Para eles, a reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural, a cultura que tem prestígio e valor social é a das classes dominantes. O currículo privilegia esta cultura, facilitando às crianças pertencentes a essas classes o sucesso escolar, uma vez que essas já estão familiarizadas e compreendem bem os valores transmitidos, colocando-as em vantagem em relação às crianças das classes dominadas.

Sem querer esgotar a produção teórica dos críticos, foi apresentado aqui aqueles que formaram a base para a teoria crítica que se desenvolveria nos anos seguintes. O currículo numa perspectiva crítica se configura em um "espaço de poder" que "carrega as marcas das relações sociais de poder", "é um aparelho ideológico do Estado capitalista", "reproduz culturalmente as estruturas sociais", "transmite a ideologia dominante" (SILVA, 2009, p. 147). Ele é uma construção social, resultado de um processo histórico que determina quais conhecimentos devem fazer parte do currículo e quais não devem. As teorias críticas de currículo, portanto, se fundamentam numa análise da economia política e materialista do poder no sentido marxista.

Completando e contrapondo-se em alguns aspectos à teoria crítica, a teoria pós-crítica do currículo surge baseando-se em formas textuais e discursivas de análises, ampliando a compreensão dos processos de dominação considerando a dinâmica do

poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade. São seus representantes Foucault, Derrida, Deleuze entre outros, que contribuem para a percepção do caráter discursivo do social. Segundo esta teoria, a verdade é aquilo que é considerado verdade, com a ciência e o conhecimento como campos de luta em torno da verdade, as relações de poder são analisadas para a compreensão de currículo de forma descentradas. "O poder está espalhado por toda a rede social" (Silva, 2009, p. 148), podendo se transformar, mas não desaparecer.

As teorias pós-crítica e crítica vêm contribuir para a compreensão dos processos através dos quais as relações de poder e controle nos tornam aquilo que somos. Ambas relacionam o currículo como questão de saber, identidade e poder. Após a apreensão dessas teorias, fica mais complicado conceber o currículo com a ingenuidade de antes.

É possível modificar a identidade profissional docente a partir de reflexões curriculares?

A identidade profissional é um aspecto da identidade social, entendida como a articulação entre "identidade para si" que envolve o percurso biográfico da pessoa, a sua formação numa esfera subjetiva e "identidade atribuída por outrem" que envolve como as outras pessoas envolvidas no processo avaliam e traçam o perfil do profissional em questão numa esfera social (CARROLO, 1997). Pollak (1992, p.204) afirma que ninguém constrói uma imagem isenta de mudanças sem considerar o outro, que a "construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros", considerando critérios de aceitabilidade, de admissibilidade que se fazem por meio da negociação direta com os outros. É um processo de "mão dupla", como o trecho encontrado em Carrolo (1997, p.27) citando Dubar: "não basta que eu me considere competente, é necessário que os outros me reconheçam como tal".

Cabe aqui destacar que a noção de competência é um traço significativo na definição do ser professor e, como assinala Arroyo (2000), muitas profissões carregam prestígio em si mesmas, como é o caso da medicina, cujo prestígio social não está vinculada, a priori, com a competência do profissional que a exerce. A pessoa que é médica, não precisa mostrar que é competente para ter prestígio, sua titulação profissional já fornece esse prestígio a priori. O professor não. Ele tem que provar que é competente se quiser algum prestígio.

A forma como o professor se vê também é reflexo de como a sociedade de um modo geral o percebe. Sendo assim, a desvalorização da profissão docente afeta diretamente na formação da identidade profissional do professor. Esta desvalorização é

reforçada pelo Estado que, através de propagandas, avaliações e modelos de gestão, conduz a função de professor a função burocrática. Afastando do professor as oportunidades para reflexão de sua própria prática, contribuindo para a formação de uma identidade não condizente com a valorização da profissão. A identidade, assim, será uma aliada para moldar o servidor público, ao serviço público (LAWN, 2001), no caso dos professores, moldá-los a seguirem o modelo de gestão vigente, cujo currículo é uma expressão do mesmo.

O currículo oficial define como as aulas devem ocorrer, valoriza as performances no estilo aulas/show, aponta uma relação mínima de conteúdos a serem seguidos, indica uma avaliação onde os números são considerados como única fonte de resultados. É um documento indutor do trabalho do professor e o professor que o segue de forma automatizada, acaba incorporando características identitárias que comporão a forma de "ser professor". Neste sentido cabem as questões: Seguir este currículo sem questionar promoverá qual identidade? Comprometida com a qualidade ou com a quantidade na educação?

O Estado promove meios para conferir se o currículo está sendo cumprido. Realiza avaliações durante o ano com os alunos e quando o resultado não é satisfatório, culpabiliza o professor, que não seguiu o documento oficial, desvalorizando o profissional e fabricando a idéia de que o mesmo precisa estar seguindo todos os passos previamente estabelecidos, pelo próprio Estado, para alcançar o êxito. A avaliação de diferentes formas, por diferentes meios e por distintos agentes acarreta o que Ball (2001, p.110) chama de "o surgimento do desempenho da performance" ocasionando insegurança em relação a prática docente, uma vez que os professores se sentem constantemente vigiados e responsabilizados.

É usual creditar toda a carência sofrida pela Educação Pública ao trabalho docente. O professor fica com mais trabalho e, por conseguinte, mais ocupado, impossibilitado de refletir sobre sua prática, reproduzindo os interesses hegemônicos e, sem se dar conta, livrando o Estado de realizar novos investimentos, como, por exemplo, concursos para novos profissionais. Esta intensificação do trabalho do professor se traduz num processo que acarreta na diminuição do tempo para descanso da jornada de trabalho, para atualização e requalificação, para planejamento coletivo e individual, inibe o envolvimento e controle do planejamento em longo prazo (HYPOLITO *et al*, 2009). É real a todos os estados brasileiros que para atingir uma

remuneração condizente à sobrevivência profissional, os educadores tenham sua jornada de trabalho aumentada com o exercício em mais escolas e na realização de horas extras.

Consideramos que a identidade profissional docente está sendo fabricada em consonância aos ideais de mercado e a política global de educação e, por ser um mecanismo sutil e lento, muitos professores não percebem. Para Ball (2001, p.109) essa destruição se reflete "na filiação sindical e na construção de novas formas de filiação institucional". As manifestações que visam alertar a categoria para os problemas educacionais e cobrar mudanças do Estado não são, na maior parte das vezes, representativas, ou seja, uma pequena parcela participa. Os profissionais ficam inseguros, insatisfeitos, mas paralisados e acabam reforçando a lógica de mercado na escola.

Romper com esse ciclo reprodutivo pode ser possível. Sabemos que esta é uma estratégia de poder difícil de ser modificada, mas não impossível, a identidade pode ter mais influencia na natureza do trabalho dos professores do que o currículo (LAWN, 2001), porém para isso uma nova identidade profissional deve ser construída e, para tanto, faz-se necessário que espaços para análises e discussões aconteçam para pensar a educação que será defendida e que profissionais são formados.

Como formar uma nova identidade profissional do professor? Formar remete a experimentação, vivência, troca, análise, questionamento, crítica e, sobretudo, continuidade. A formação implica em um processo continuo sendo o indivíduo, participante ativo. A formação de uma nova identidade profissional é uma necessidade real e imediata. Arriscamos propor que ela seja construída coletiva e individualmente, através de discussões sobre as teorias da formação dos professores, que segundo Arroyo (2000), deveriam incluir a história da profissão professor nos cursos de formação. Segundo ele, não "nos contaram quanto fomos e quanto não fomos. O que somos" (ARROYO, 2000, p.29).

Como incluir reflexões sobre currículo efetivamente na escola? Avaliamos que o período de planejamento é um dos momentos propícios. Talvez estejamos correndo o risco de parecermos óbvios, mas a nossa experiência docente nos mostra a necessidade de analisarmos como o planejamento poderia oportunizar esta discussão.

Planejamento do professor muito mais que organização de conteúdos

Todo início de ano letivo, os professores, num primeiro momento, reunidos com docentes de diversas áreas e segmentos e num segundo momento, reunidos com docentes de áreas afins, costumam ter um período para o planejamento de ensino. Em

seguida, é solicitado que um plano anual seja entregue à coordenação da escola. Este plano segue um modelo estabelecido pela instituição de ensino com conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação, podendo ser dividido em bimestres ou trimestres. Este quadro é comum às duas escolas estaduais pelas quais atuamos, e através de conversas entabuladas com professores de escolas estaduais diferentes, percebemos que esta é uma realidade comum.

Visto dessa forma o planejamento passa a ser, via de regra, considerado algo dispensável, inflexível, mecânico e sem sentido, levando muitas vezes os professores a copiarem o do ano anterior e passarem o ano letivo inteiro sem olhar o mesmo, porque já memorizaram todos os conteúdos que devem ser trabalhados. Somente reproduz-se o currículo oficial. Planejar desta forma mecânica é uma forma de manutenção da ordem estabelecida pelo estado, contribuindo para a manutenção do *status quo*.

Desta forma, a concepção de planejamento vivenciada nas escolas associa-se a economia capitalista, quando mecanicamente reproduzimos um modelo para alcançar metas estabelecidas por gestores do estado comprometidos com os interesses de mercado, buscando a realização de um plano rigoroso, eficaz e eficiente, a custo menores (CORAZZA, 2003).

Este planejamento é uma forma de moldar a prática dos professores associada a uma identidade profissional não participativa, acrítica e manipulada. Desta forma, o planejamento se resume somente a mais uma função burocrática que deve ser exercida pelo professor. O que se propõe é justamente o oposto, o planejamento "deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão" (FUSARI, 1998).

Segundo Corazza (2003) o professor deve planejar por ser uma ação pedagógica de forma política cultural e embasada na ética. Os professores são responsáveis pelo trabalho que realizam na escola. É esperado que cheguem na escola comprometidos com o exercício de serem educadores. A questão do tempo é sempre levantada quando os docentes são pressionados a mudar a prática educativa, porém somente esperar que o tempo apareça para agir não vai contribuir para que a situação se altere. Faz-se necessário estar comprometido com a função de educadores e lutar para que a situação mude, possibilitando aos docentes condições de desenvolver bem seu trabalho. O tempo destinado ao planejamento, tanto no início do ano letivo, quanto no decorrer do ano, devem ser aproveitados. São momentos de reunião coletiva. Para Apple e Buras (2008) as mobilizações coletivas e o trabalho constante para que as vozes sejam ouvidas podem

mudar o terreno cultural e ideológico de maneira significativa, sendo assim, as organizações coletivas são fundamentais como força para desafiar os interesses hegemônicos na educação. As vozes de todos os envolvidos na educação devem ser ouvidas para que a mesma seja democrática de fato, sendo essas trocas de experiências entre os profissionais importantes para a formação da identidade.

É dispensável um modelo para o planejamento, mas é fundamental planejar por vários motivos e objetivos tais como: ser crítico ao currículo oficial; organizar as lutas educacionais; escapar da tendência da forma "romantizada típica" de alguns segmentos intelectuais de esquerda, mesmo sabendo que as posições de sujeito são historicamente constituídas, para criticar afirmativamente e suspeitar desta prática (CORAZZA, 2003).

O planejamento é, portanto, muito importante como guia da prática educativa, devendo ser realizado de uma forma crítica, flexível, frequentemente revista, coletiva e individualmente. "O planejamento é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente" (FUSARI, 1998).

Considerações finais

O número de pesquisadores curriculistas cresce a cada ano. Atribui-se a este fato o reconhecimento da importância dos currículos na realidade escolar, as constantes reformulações curriculares na educação básica e no ensino superior. As discussões sobre currículo são importantes para que se perceba se o mesmo está reproduzindo os interesses hegemônicos e para vir a favorecer práticas educativas mais democráticas.

A apreensão crítica das teorias curriculares dá insumos para uma percepção menos ingênua das mesmas. Dessa forma, acredita-se que análises dessas teorias devam ser feitas com mais freqüência nas escolas. Sabe-se que não há interesse político para que se façam tais análises, porém por mais que o professor não tenha um tempo previsto para tal, é fundamental que se faça e, ao fazê-lo, que se crie uma cultura escolar para tal. Já sabemos que não adianta esperar para que a gestão perceba que é preciso realizar discussões curriculares porque os interesses hegemônicos estão direcionados à manutenção do *status quo*. Precisamos lutar para alcançar um espaço para reflexão e planejamento do ensino, porém sabemos que nenhuma luta é vencida sem organização. Temos que nos fortalecer enquanto grupo de professores através da vigilância política, apoio nas reivindicações da classe e responsabilidade com a nossa profissão.

Todo este processo converge para a modificação/reformulação da identidade profissional docente, assumindo um perfil participativo e crítico para possibilitar uma

análise do currículo oficial e propor um novo. O planejamento torna-se importante aliado para a elaboração dessa análise.

A idéia de que o planejamento não deva ser feito para atender a uma atribuição burocrática e mecânica e nem como domínio dos outros é aqui defendida. Deve sim, se constituir em um espaço de exercício crítico da prática docente, bem como das imposições que chegam para influenciar essa prática e que têm sido, até então, incorporadas mecanicamente.

Referências

APPLE, M. W. & BURAS, K. L. **Currículo, Poder e Lutas Educacionais com a palavra, os subalternos.** Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 251 p.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, 2001.

BRIANI, M. C. O ensino médico no Brasil está mudando? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.25, n.3, set-dez, 2001.

BRAGANÇA, I. F. DE S. Sobre o conceito de fomação na abordagem (auto)biográfica. **Educação,** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, mai/ago. 2011.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto, 1997. p. 21-50.

CORAZZA, S. M. **Planejamento de ensino como estratégia de política cultural.** In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **CURRÍCULO: Questões Atuais.** Campinas/SP: Papirus, 2003.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set/dez. 2010.

FUSARI, J. C. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas**. Série Idéias**, n.8, p.44-53. São Paulo: FDE, 1998.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª edição. Rio de Janeiro, DP&A Ed., 2006.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. ; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente**. Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, jul-dez, 2009.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades**. Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, pp.117-130, jul-dez, 2001.

LOPES, A.; PEREIRA, F.; FERREIRA, E.; COELHO, O.; SOUSA, C.; SILVA, M.; ROCHA, R.; FRAGATEIRO, L. Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. **Revista Portuguesa de Educação,** Braga, v. 17, n.001, p. 63-95, 2004.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor um enfoque vigotskiano.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 154 p.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas/SP: Papirus, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSEGI, M. C. A experiência em formação. **Educação,** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.
POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos,** v.5, n.10, p.200-212, 1992.
PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação,** v. 11, n. 2, p. 145-163. 2002
SANTOS, W. L. P.; GAUCHE, R.; MÓL, G. S.; SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. A. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Pesquisa em Educação em Ciências,** Minas Gerais, v. 8, n. 1, p. 1-13. 2006.
SILVA, T. T. A produção social da identidade. In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença: a perspective dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
_____ **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156 p.

ANEXO A – Matriz Curricular do Curso Normal

Matriz Curricular do Curso Normal em Nível Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MODALIDADE NORMAL EM NÍVEL MÉDIO**

Área		Componente Curricular	Carga horária semanal				Carga horária anual				Total
			1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa	4	4	2	2	160	160	80	80	480
		Artes	2	2	-	2	80	80	-	80	240
		Educação Física	2	2	2	-	80	80	80	-	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Matemática	4	2	2	2	160	80	80	80	400
		Química	2	-	-	-	80	-	-	-	80
		Física	2	-	-	-	80	-	-	-	80
		Biologia	2	-	-	-	80	-	-	-	80
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	-	-	80	80	-	-	160
		Geografia	2	2	-	-	80	80	-	-	160
		Sociologia	-	2	2	-	-	80	80	-	160
		Filosofia	2	2	-	-	80	80	-	-	160
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira	2	2	-	-	80	80	-	-	160
		Tempos para ênfase definida no PPP	2	-	-	2	80	-	-	80	160
		Ensino Religioso *	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	História e Filosofia da Educação	-	-	2	-	-	-	80	-	80
		Sociologia da Educação	-	-	-	2	-	-	-	80	80
		Psicologia da Educação	-	2	2	-	-	80	80	-	160
		Política Educacional e Org. do Sistema de Ensino	-	-	-	2	-	-	-	80	80
	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	Ciências Físicas e da Natureza	-	-	2	2	-	-	80	80	160
		Abordagens Psico-sócio-lingüísticas do Processo de Alfabetização	-	-	2	2	-	-	80	80	160
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	-	2	2	2	-	80	80	80	240
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil	-	-	2	2	-	-	80	80	160
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena	-	-	2	2	-	-	80	80	160
	Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa		2	6	8	8	80	240	320	320	960
Carga Horária Anual Das Disciplinas De Formação Profissional			30	30	30	30	1200	1200	1200	1200	4800

* Este documento de reorientação curricular contempla apenas as disciplinas de formação profissional. As disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada precisam ser discutidas nas escolas para que os programas curriculares sejam adaptados à carga horária do Curso Norma a partir das propostas construídas para o Ensino Médio Regular (volumes 1, 2 e 3).
** Publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 02 de janeiro de 2001 (Resolução SEE n.2353).

Fonte: BARROSO, M. F. et al (Org.), 2006, p 215.

ANEXO B – Ementas das disciplinas de Formação Profissional do Curso Normal de Nível Médio

EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO

História e Filosofia da Educação

Introdução geral à filosofia da educação, origem e fundamentos. Principais correntes do pensamento filosófico relacionado a tendências pedagógicas. Estudo crítico dos fatos, idéias, instituições e tendências da educação através dos tempos como entendimento do quadro atual.. Reformas pedagógicas e resistência dos trabalhadores, estudantes e profissionais da educação no Brasil. O Ensino Normal no Brasil, suas origens. Momentos do pensamento político- pedagógico e sua relação com a constituição do Ensino Normal e do Fundamental. A filosofia e a história como instrumentos de análise crítica do processo educacional no Brasil. Crise da ciência e do Estado e a problemática da Escola. Crise dos saberes; multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade.

Sociologia da Educação

As bases sociológicas da educação. A educação como processo social. O papel da educação na estrutura social. Educação e Diversidade cultural: currículo e cultura. Educação Inclusiva. A educação como uma prática simbólica. A escola como instituição social e sua articulação com outras instituições socializadoras: relação escola e família. Escolas, reprodução e transformação social. Estado, classes sociais, ideologia e escola.

Psicologia da Educação

Bases históricas da Psicologia. Principais teorias e sistemas. Conceitos. Campos de aplicação. Psicologia do Desenvolvimento. Principais teorias do desenvolvimento. Interações entre os fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento humana. Fases evolutivas do homem. Abordagem cognitiva, afetiva, lingüística e social. Psicomotricidade. Psicologia da Aprendizagem. Teorias da aprendizagem: clássicas, psicodinâmicas, sociais. Psicopedagogia. A comunicação humana e as relações interpessoais.

---

* Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 28 de fevereiro de 2001. ANO XXVII – n.40 - PARTE I. PORTARIA E/SUBEN n.107 de 22 de fevereiro de 2001.

Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino

Organização do sistema de ensino no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro. As principais legislações que influem na educação no Brasil. Bases econômicas, sociais, culturais e filosóficas da política educacional. O processo de formulação da política educacional. As relações de força e os interesses em jogo. As tensões entre as políticas oficiais e os movimentos da sociedade civil. A questão do público e do privado na educação brasileira. O financiamento da educação no Brasil. A descentralização político – administrativa da educação. A municipalização do ensino. A organização da formação dos profissionais da educação do Brasil.

Ciências Físicas e da Natureza**

Os princípios teóricos do ensino de Ciências Naturais, fases e tendências. As atividades humanas e a sua relação com o meio ambiente. A relação entre Ciências Naturais, Tecnologias e Cidadania. Organização dos conteúdos de Ciências Físicas Naturais do ensino fundamental. Estudos comparativos entre equipamentos, instrumentos, ferramentas e suas utilidades. Bases biológicas do desenvolvimento. O papel da alimentação no desenvolvimento da criança. A relação entre as Ciências Físicas e da Natureza e o cotidiano. Ser Humano e Saúde. A integração entre as ciências e a sua utilização. A sociedade, o meio ambiente e a utilização de diferentes espaços pelo homem. A formação da Terra. A relação do homem com o universo. Observando o céu. Os princípios teóricos do ensino da Matemática, fases e tendências. A Matemática e as tendências de ensino. O conceito de número. Os recursos tecnológicos. Contagem e Sistemas de numeração decimal e não-decimal. Números Naturais, Racionais e as operações fundamentais. O espaço e as formas. Tratamento da Informação: gráficos e tabelas. Grandezas e Medidas: comprimento, área, volume, capacidade, massa, tempo. A resolução de problemas.

Abordagens Psico Sociolingüísticos do processo de alfabetização

A linguagem no processo da construção do conhecimento .A relação linguagem oral/linguagem escrita. Concepções de alfabetização e metodologia. Ambiente alfabetizador. A linguagem escrita como forma de comunicação e expressão. Leitura de mundo a partir da apropriação e uso das diferentes linguagens. Alternativas pedagógicas na área de alfabetização. A apropriação da linguagem escrita como pré-requisito ao conhecimento sistematizado. Alfabetização como processo.

Conhecimentos Didático-pedagógicos em Ensino Fundamental

Fundamentos da ação pedagógica. Didática: relação teoria-prática, a transposição didática. Tendências pedagógicas na prática educativa: implicações didáticas das teorias da aprendizagem. O trabalho pedagógico nas séries iniciais do Ensino Fundamental: do planejamento à avaliação. Elementos básicos do processo de construção da aprendizagem. O processo de construção de conceitos nas ciências naturais, na matemática e nas ciências humanas. A matemática como recurso privilegiado no desenvolvimento do raciocínio lógico e sua utilização no cotidiano e no mundo do trabalho. A língua portuguesa como elo integrador das diferentes áreas do conhecimento. As ciências naturais como forma de compreensão do mundo e suas transformações; o homem como parte do universo, como indivíduo capaz de intervir na natureza e utilizar os seus recursos. As ciências humanas como meio de valorização do patrimônio

** A ementa desta disciplina não foi publicada no DO de 28/02/2001. Está sendo incluída neste anexo pelos autores e consultores que escreveram o texto de orientação curricular deste documento.

sócio- cultural e respeito à diversidade; reconhecimento de mudanças e permanências nas vivências humanas nos diferentes espaços e tempos, identificando e avaliando as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências. A partir de uma visão interdisciplinar, estabelecer a relação entre as diferentes áreas do conhecimento na ação pedagógica

Conhecimentos Didático-pedagógicos em Educação Infantil

A construção social das instituições de Educação Infantil. A criança de 0 a 6 anos e a legislação. A formação do profissional de creche e de pré-escola. O trabalho interdisciplinar e os profissionais envolvidos. A Educação Infantil e o processo de alfabetização. O trabalho pedagógico da Educação Infantil, do planejamento à avaliação: diversidade de expressão e dos processos de criação, linguagem e desenvolvimento de conceitos. O Currículo da Educação Infantil. Relação da Educação Infantil com a Escola Fundamental.

Conhecimentos Didático-pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos

O histórico da Educação de Jovens e Adultos. As orientações emanadas de conferências mundiais a respeito da Educação de Jovens e Adultos. Os caminhos da Educação Popular, as campanhas, os movimentos e as alternativas pedagógicas. Os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos na Educação Brasileira, no sistema de ensino e nos movimentos sociais. As metodologias de ensino. Análise das experiências históricas dos países que buscaram a superação do analfabetismo dentro do processo da superação social e política.

Conhecimentos Didático-pedagógicos em Educação Especial

Evolução histórica da Educação Especial. Democracia: cidadania e direitos legais das pessoas portadoras de necessidades especiais. A política nacional de Educação Especial. As pessoas portadoras de necessidades especiais. Serviços e práticas pedagógicas. A Educação Especial e suas modalidades de atendimentos como suporte e recursos. A inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais na rede regular de ensino. Integração e inclusão – da teoria à prática. Abordagens e práticas pedagógicas. Adaptações curriculares. Avaliação adaptada.

Conhecimentos Didático-pedagógicos em Educação Indígena

A realidade da Educação Indígena. A forma como as culturas indígenas entendem as crianças e os jovens. As necessidades da educação bilíngüe e de elaboração de materiais didáticos próprios.

Práticas Pedagógicas e Iniciação à pesquisa

Vivências no cotidiano escolar. Contato direto com as situações práticas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena (recomenda-se a utilização de 50% da carga horária anual de Prática Pedagógica) . Tecnologias aplicadas à educação (Educação a distância, internet, informática educativa, etc). Atividades artístico-culturais e conhecimento do patrimônio cultural (local, municipal, estadual, regional e nacional). Meio-ambiente e qualidade de vida, incluindo práticas que favoreçam o conhecimento e a preservação do patrimônio ambiental. práticas que proporcionem o conhecimento do sistema educacional, tais como: Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, etc (recomenda-se que esta parte seja desenvolvida no 1º ano, já permitindo o contato dos futuros professores com o sistema educacional). Práticas que proporcionem o conhecimento do sistema político (Poder Executivo, Legislativo e Judiciário) e sua relação com o sistema educacional. Ética e cidadania: ética, justiça, direitos humanos e magistério como função pública.

Fonte: BARROSO, M. F. et al (Org.), 2006, p 217.

ANEXO C – Questionário usado na pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO DE JANEIRO
Campus Nilópolis

Questionário acerca do desenvolvimento da pesquisa:

IDENTIDADE PROFISSIONAL: DETECTANDO ASPECTOS QUE CONTRIBUEM PARA A VALORIZAÇÃO DOCENTE

IDENTIFICAÇÃO:

Idade em 2012: _____.

Ano de escolaridade em que se encontra: ( ) 2º ano; ( ) 3º ano; ( ) 4º ano

DIAGNÓSTICO:

1-Há quanto tempo você é aluno do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira?

_____

2- Quem foi o melhor professor que você teve enquanto aluno do Instituto de Educação Roberto Silveira?

_____

3- Por que razão você escolhe este professor?

_____
_____
_____
_____

4- Qual a disciplina que você mais gosta?

_____

ANEXO D – Roteiro do Psicodrama sobre o professor construído pelos sujeitos da pesquisa

Roteiro:

A história acontecerá na escola, em uma sala de aula.
Os alunos entram na sala conversando:
(Aluno 1) _ Hoje tem aula de que?
(Aluno 2) _ Daquela chata da prof. Anassaura!!!!!
(aluno 4) _ Mas por que chata? O que ela faz para vocês ficarem falando tanto dela?
(Aluno 3) _ Ela implica com os alunos!!!! Tira ponto por qualquer coisa!!!!! Dá fora em todo mundo!!!!!! Critica tudo!!!!
(Aluna 2) _ Sabe o que ela disse do meu trabalho?
"Seu trabalho está horrível!!!! (BREVE PAUSA) E gente, me dediquei tanto... fiquei dias pesquisando... pra ela chegar e falar daquela forma!!!!!!!
(Aluno 5) _ E ainda, aquela célebre frase: "Se vocês não quiserem estudar não tem problema, porque no final do mês meu PAGAMENTO está na conta... !!!!!!!"
Os alunos sentados, o professor chega, distribui as provas e começa a falar sobre os resultados:
O professor fala dos resultados ruins e comenta a prova.
Um grupo de alunos falam o tempo todo e não prestam atenção na aula.
Quando a professora acaba a correção um aluno a procura e ...
(Aluno1) _ Professora, por que eu errei esta questão?
(Prof) _Olha eu não vou explicar não! Você estava conversando enquanto eu estava explicando as questões da prova!!!!! Como senão bastasse, estava de costas, rindo e brincando com coisas que não eram da sala.
(Aluno2) _Ahhhhhhh!!!!!! Professoooooraaaaaa!!!!!! Pára de palhaçada! Vai, anda, explica logo!!!
(Prof) _ Vem aqui! Você está pensando que está falando com quem??????? (Irritada!)
(Aluno2) _ Com a senhora!!!!!!!!
(Prof) _ Mas que falta de respeito!!!!!! (gritando) Que loucura!!!!! Não acredito estar ouvindo issoooooooo!!!!!!!!
A bagunça se torna generalizada!!!!!!
(Prof) _ Você vai se retirar AGORA de sala de aula... e vai direto pra coordenação!!!!!
(Aluno3) _ Tá maluca, professora!!!!!! Ela não vai sair daqui coisa nenhuma, se tem alguém que deve sair, esse alguém é a senhora!!!!!
(Aluno2) _ É isso mesmo!!!! Eu não saio e daqui ninguém me tira!!!!!
(Prof) _ Gente, não sei o que está acontecendo com vocês!!!!!
(Alunos) _ Nem nós sabemos o que está acontecendo com a senhora!!!!!!! Parece maluca!!!!!!
Neste momento bate o sinal e os alunos todos saem da sala e a professora fica só.
Então, entra o narrador1 (seria a consciência do professor – momento de reflexão):

(Narrador1) *Poesia 2 – Angústias*
E agora
Que o meu coração chora
E não quer se calar?
O que se poderá esperar?

Sou apenas uma professora

Com medo de ser destruidora
De sonhos que se deve edificar,
De vidas que se deve elevar.

Não quero me eleger
Para formar alunos traumatizados
Com planos perdidos.

Prefiro eu morrer!
Pois mais vale um presente frustrado
Do que futuros desiludidos.#

Em seguida, entra o narrador 2 como se fosse alguém analisando a situação.
(Narrador2): *Poesia 3 – Professauros (*União dos termos: professores + dinossauros, devido à desilusão e referente a um livro –Professores e professauros de Celso Antunes)*
É tão triste
Perceber que existe
Um professor tão mal-humorado,
Um professor desqualificado.

Que trata os alunos com indiferença,
Que repudia e menospreza sua crença.
Ai! Como dói meu coração
Ao ver que o herói virou o vilão.

Que ele joga todas as chances no lixo
Ao tratar seus alunos como bichos.
E todas as chances de o mundo mudar

Foram jogadas ao ar
Pelo herói chamado professor
Que permitiu se esfriar do amor. #

Neste momento os alunos vão entrando bem devagar na sala, retirando ou rearrumando as cadeiras e ficam atentos.
O narrador1 novamente entra em cena:
(Narrador1): *Poesia 4 – (*Sem título)*
E hoje? Hoje eu cresci.
Não quero mais brincar de escolinha.
Um sonho? Eu tinha!
Hoje perdi.

Me perdi entre o sistema
Que promove a educação,
Que seria a solução
Para muitos dos problemas.

Mas como, professor?
Como professor, eu sou um ouvinte

Que repudia o requinte,
Respeitando o pudor.

É que até a população
Já está conformada,
Extremamente desatinada
A favor da situação.

Bando de ignorantes!
E o que eu posso fazer?
Apenas trabalho para me suster.
Não existe pedagogia fascinante!
Atualmente, as escolas são bem estruturadas.
Até dói-me minha ironia!
E o que adiantam teorias
Se não são praticadas?

Ah população,
Saia desse estado de agonia!
Ah soberania,
como dói-me sua corrupção!

É que eu já quis mudar o mundo
E hoje nem mudo minha aula.
É que vivo numa jaula:
Cego, surdo e mudo.

A Educação adverte:
-Este é o meu fim!
Mas não pode me deixar assim.
Porém, não faz diferença se sou inerte.

Se eu destruir um futuro
Ninguém vai reparar.
Eles nem podem notar
Que a sociedade está em apuro.

Já que o meu sonho desmoronou
Eu continuo formando,
Ou melhor alienando,
O aluno que o governo sempre sonhou:

Totalmente enganado...
Como o governo sempre quis:
Um aluno engaiolado,
Preso mas feliz! #

O narrador 2 entra em cena com o texto da prosa:
(Narrador2): *Prosa 1 – (*Sem título)*

Feche os olhos, respire fundo, tome coragem e entre. **(Esta fala deve ser feita em direção ao professor!)**
Entre dando o melhor de si, não hesite, não recue. Não é apenas mais uma turma, não são apenas mais alguns alunos. Não! São pessoas com futuros que podem ser moldados por você.
Olhe para cada um deles individualmente, sinta a essência de cada um; inale, inale as suas competências. Eles merecem o seu respeito, eles merecem o seu amor, mesmo que eles não reconheçam a sua dedicação, eles merecem a sua compreensão. **(Circulando entre os alunos e tocando neles!)** Porque cada um deles tem uma história antes de chegar ali e você deve completar essa história.
Não, não seja mais um a estragar a vida deles dizendo que não são capazes. Olhe para seus alunos, eles são frutos da sua árvore. Se eles estiverem podres, você é a causa disso.
Não se acomode com o que a sociedade promove para os seus alunos, você é capaz de proporcionar aos seus alunos futuros brilhantes. **(direcionado à platéia)**
Não seja apenas um passarinho engaiolado, feliz com a própria situação. Critique, questione, vá além do que lhe proporcionam. Lute a favor dos seus alunos, lute a favor da sua honra. Você não chegou até aqui em vão...se você está aqui, dê o seu melhor, todos eles merecem a sua dedicação. Eles merecem um exemplo e você pode ser a única esperança deles.
Abra a sua mente, renove esperança, realize sonhos...
Basta uma palavra, basta uma frase de incentivo. Diga: -Vocês conseguem!, eu confio em vocês. Diga isto, diga isto aos seus alunos e você poderá mudar vidas. Você tem o poder de mudar vidas.
Ah, mas não se cale com a injustiça da soberania! Não seja um professor mercenário, não seja um professor adepto à todas as imposições governamentais. Você não tem que ser igual a ninguém.
Hei professor, faça o lugar diferente! Se você não pode mudar o mundo, mude ao menos a sua sala de aula. Se você não pode mudar o presente, plante boas sementes para o futuro.
Hei professor, acorde! Abra os seus olhos...o que você está vendo? **(direcionado ao professor) (o quadro já está descoberto)**
Ah, como sangra o meu coração! Escorrem lágrimas em meus olhos a cada momento que vejo boa parte da população corrompida por extrema negligência. Minha? Sua? Nossa! Do professor? Do governo? Do povo? De todos!
É, nós –como um todo- temos um terço da culpa. Ah, como eu queria me livrar dessa culpa! E você também deveria se livrar dela.
Hei, professor! O que você está fazendo? Por que está acomodado com essa situação? Eu não consigo entender, de onde vem tanto conformismo, meu Deus?! De onde pode vir tanta acomodação?
Diz o poeta Mário Quintana que o mais triste do passarinho engaiolado é que ele se sente bem. **(direcionado à platéia)**
Hei, passarinho! Tenha vontade de ser liberto, tenha vontade de voar! Você não nasceu para ser preso, você não pode se conformar em estar preso.
Sempre há uma nova chance, sempre há uma oportunidade. E qual é a diferença que você está fazendo?
Não, eu não posso acreditar que você não se preocupa em ser diferente. Eu não posso acreditar que você está apenas sobrevivendo.
SO-BRE-VI-VER...um termo forte, não é? Mas é isso que você faz dia – após- dia quando não faz nada de diferente para mudar a situação ao qual nos encontramos.

Ei professor, se você não colabora com a educação, você não é nada! Se você não tem o prazer de ensinar, você não é nada; se você não se alegra com o sorriso de seus alunos e não se importa com as lágrimas que escorrem no rosto deles, você não é nada! Se você não se preocupa com revoltas e angústias demonstradas na expressão facial de seus alunos, você não é nada! Se você concorda com o estado medíocre que estamos vivendo, se você concorda que a educação seja pisoteada, repudiada pela nossa sociedade, você não é nada!
De que adianta uma nomenclatura, PROFESSOR, se você não cumpre sua honra?
Ei professor, qual é sua missão?
"Se a educação sozinha não transforma o mundo, sem ela tampouco a sociedade muda." (Paulo Freire)#

(Entra um dois alunos e declama a poesia 1)

Poesia 1- Homenagem aos professores

Professoras e professores meus,
Vós sois para mim dádivas de Deus.
Cada um com sua simplicidade,
Lutando para que eu tenha um futuro de verdade.

E por mais que não seja mostrado,
Vós sois extremamente admirados.
Posso perceber em vosso olhar
A força que tendes para lutar.

E mesmo que seja oculto,
Vos admiro muito
E grita o meu coração:

Professores, do mundo a solução!
Vinde o mundo mudar,
Pois fostes feitos para amar. #