

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Profissão docente:  
Visões de licenciandos  
de Ciências Biológicas  
em diferentes contextos.**

**FERNANDA REIS DE PINHO TAVARES**

**Belo Horizonte  
2008**

**FERNANDA REIS DE PINHO TAVARES**

**PROFISSÃO DOCENTE: VISÕES DE  
LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
EM DIFERENTES CONTEXTOS**

Dissertação apresentada ao curso  
de Mestrado da Faculdade de Educação  
da  
Universidade Federal de Minas Gerais  
como requisito parcial à obtenção do  
título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e  
Ciências

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Danusa Munford

**BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
2008**

# **PROFISSÃO DOCENTE: VISÕES DE LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS**

Fernanda Reis de Pinho Tavares

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Danusa Munford

---

Prof<sup>a</sup>. Sandra Selles

---

Prof<sup>a</sup>. Sylvania Nascimento

---

Prof<sup>a</sup>. Maria Emília Caixeta de Castro Lima

---

Prof<sup>a</sup>. Paulina Maria Maia Barbosa

**A minha família: Romilda, Fernando,  
Victor, Evelyn, Arthur, Arnaldo, tias e  
tios, minhas raízes.**

## **Agradecimentos**

Ao professor formador por abrir a porta da sua sala e me permitir acompanhar suas aulas. Por permitir a realização dessa pesquisa em um mercado pelo diálogo, construção de conhecimentos e valorização do professor de Ciências e Biologia.

Aos participantes. Sem vocês não seria possível a realização desse trabalho.

À professora Danusa Munford, referência em minha formação acadêmica e exemplo de ética.

Ao CNPq pelo apoio financeiro, no projeto: Situações Argumentativas na Formação Inicial de Professores de Ciências da Educação Básica, Processo nº n. 401754/04-9.

Aos meus pais, pelo apoio e amor incondicional em todas as horas. Ao Victor e Evelyn pelo carinho. Ao Arthur por tornar meus dias mais felizes. E aos cinco por suportarem todas as crises de mau humor, choro e desespero e simplesmente por sempre estar ali.

Ao Arnaldo, pelo amor, cumplicidade, compreensão e por acreditar em mim quando eu já não podia mais.

À Dri e Manu companheiras nessa caminhada, nas horas fáceis e divertidas e nas horas difíceis.

À minhas amigas de outros tempos (todas vocês) por todos os momentos de descontração, risos e consolo.

À Márcia e Vanilda (coordenadoras do Ensino Fundamental II do Colégio Neusa Rocha) pela compreensão, carinho e apoio.

À toda equipe de professores do Colégio Neusa Rocha pelo apoio, compreensão e carinho.

À Deus por iluminar meus caminhos.

## RESUMO

A formação de professores tem sido objeto de intensas pesquisas no campo da educação. Paralelamente, houve um grande avanço no estudo dos processos de ensino aprendizagem entre estudantes do ensino básico em programas de educação formal, com uma crescente valorização do papel das interações discursivas. Porém, pouco se sabe acerca desses processos quando se trata de professores em formação inicial. O presente trabalho buscou caracterizar as visões de licenciandos acerca da profissão docente em dois contextos distintos: na sala de aula de uma disciplina de estágio curricular de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e em entrevistas individuais. Acreditamos que essa disciplina seria um espaço privilegiado para pesquisas por representar um momento de confluência entre experiências acadêmicas e experiências na escola.

Primeiramente, buscamos identificar e descrever as concepções acerca da profissão docente e o trabalho docente construídas por licenciandos **no contexto da sala de aula** de uma disciplina de estágio supervisionado que era a primeira experiência “formal” de contato com o contexto escolar no curso de licenciatura em ciências biológicas. Além disso, pretendemos contrastar tais concepções sobre a profissão e o trabalho docente com aquelas construídas em contextos “externos” à sala de aula da disciplina, após o mapeamento e descrição das idéias centrais apresentadas em um episódio e em entrevistas individuais. Inicialmente, definimos e construímos marcadores para identificar o tipo de interação que buscávamos: o discurso argumentativo. A descrição das concepções dos licenciandos em diferentes contextos investigados foi feita a partir da análise do episódio e das entrevistas. Tal análise centrou-se em identificar as principais idéias e temas que os licenciandos e o professor formador traziam para entrevistas individuais e também para a interação em sala de aula. Além disso, examinamos o episódio sob a perspectiva de autores que discutem a argumentação, sendo eles Billig (1987), McKerrow (1990) e Kuhn (1992).

Nas entrevistas, os professores em formação destacaram a concepção do professor como alguém que sabe alguma coisa. Dentro do paradigma dos saberes docentes, deram ênfase ao saber relativo ao contexto, permeando aspectos como as interações professor-aluno bem como o conhecimento sobre esse aluno. O conhecimento de conteúdo assumiu uma posição secundária dentro do universo dos professores. A desvalorização do professor é um aspecto que emerge em ambos os contextos, entrevistas e episódio em sala de aula. A discussão os seguintes referenciais saberes docentes, identidade e desenvolvimento profissional.

## ABSTRACT

Teacher education has been intensively investigated. In parallel, there was a great development in the study of processes of teaching and learning at schools with a growing recognition of the importance of discursive interaction. However, we know little about these processes when we turn our attention to teacher education. This study aims to characterize the views of preservice teachers about their profession in two distinct contexts: in a classroom of student teaching and during individual interviews. The research took place in a discipline in which prospective biology teachers have their first formal contact with school context. This is a key discipline in preservice teacher education because it represents a moment where both academic and school experiences occur.

First, we try to identify and describe the conceptions about teacher profession and teacher work in the classroom context. Furthermore, we intend to differentiate these conceptions about teacher profession and teacher work in different contexts. We map and describe the central ideas present in a classroom interaction episode and in the individual interviews. To do that, we define and create markers to identify the kind of discourse interaction that we are looking for in the argumentative discourse. The description of teacher conceptions in these distinct contexts was elaborated based on the analyses of classroom interaction episode and in the individual interviews. This analysis involved identifying central ideas from prospective teachers and the teacher educator. Moreover, we examine the classroom episode from the perspective of authors that adopted an argumentation framework- Billig (1987), McKerrow (1990) e Kuhn (1992). In the individual interviews, the conception of teacher as knower was identified. Teacher devaluation was identified in both contexts, interviews and classroom interaction. The discussion accosts this references teacher knowledge, professional development and teacher identity.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA</b> .....	8
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	12
	Introdução.....	12
	A profissão docente.....	13
	Trabalho de professor - uma caracterização do contexto escolar.....	17
	A problemática dos saberes docentes.....	19
	Reflexões acerca de pesquisas sobre “o pensamento do professor”.....	23
	O estágio curricular como espaço de investigação.....	25
	Formação de professores de ciências.....	27
	A argumentação.....	29
<b>3</b>	<b>ORIENTAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	34
	Contexto.....	34
	Seleção e caracterização dos Participantes.....	38
	Orientação metodológica.....	41
	Coleta de dados.....	42
	Análise dos dados.....	45
	Questões éticas.....	49
	Limitações do estudo.....	49
<b>4</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	51
	Visões sobre a profissão docente e o trabalho do professor presentes nas entrevistas....	51
	Visões de profissão docente no episódio.....	64
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	70
	5.1 Saberes docentes, identidade e desenvolvimento profissional.....	71
	5.2 Docência enquanto Dom.....	75
	5.3 Desvalorização.....	77
	5.4 Estabelecendo contrastes: visões sobre a profissão docente nas entrevistas X visões sobre a profissão docente no episódio.....	80
	5.5 Considerações Finais.....	86
<b>6</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	91
<b>7</b>	<b>APÊNDICES E ANEXOS</b> .....	96



## **CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA**

### 1.1 Percurso da pesquisadora

Sou professora de Ciências e Biologia há 5 anos e a paixão por educação surgiu das vivências em família e em sala de aula. Apesar da insegurança de quem se aventura em uma nova área, principalmente para quem egressa do campo das ciências biológicas, a diversidade e as inúmeras possibilidades de aprendizado ali presentes conquistaram-me.

O caminho para a pesquisa em educação foi o contrário do percorrido por muitas pessoas que cursam uma faculdade da área de Ciências Naturais. A sala de aula sempre representou um desafio: interações dinâmicas, processos de aprendizagem e uma linguagem específica. A decisão de cursar o mestrado em educação perpassa a perspectiva de me formar enquanto pesquisadora na área, por afinidade com o campo de pesquisa, bem como expectativas de contribuir na investigação de algumas lacunas ainda presentes na área de ensino de ciências. Este trabalho é, além disso, parte das atividades desenvolvidas junto a um grupo de estudo e pesquisa sobre Educação e Ciências, pertencente ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

As questões em relação à formação docente estavam presentes em meu cotidiano durante o curso de graduação e também ao atuar no ambiente escolar. Essas questões permeavam tanto as recorrentes discussões acerca da desvalorização do licenciando em relação ao bacharel vivenciadas durante o ciclo básico de formação em Ciências Biológicas como a existência de profissionais de outras áreas como medicina, fisioterapia e veterinária que ministravam aulas de Ciências e Biologia. Discordava que tais profissionais fossem professores e nas muitas vezes em que exteriorizava questionamentos aos colegas graduandos, profissionais da educação, entre outros, uma resposta comumente recebida é que esses profissionais sabiam biologia como um licenciando em Ciências Biológicas. Além disso, havia sempre alguém para me chamar de “sofressora” ou para questionar a escolha pela docência, já que “você é tão inteligente”. Essas afirmações permeiam o dia-a-dia de qualquer docente ou de qualquer licenciando. Somos sempre questionados acerca do porquê de estarmos na profissão, sobre o valor da docência, se realmente gostamos de dar aula.

Pesquisas sobre profissão docente desenvolvem-se no contexto de trabalho do professor: a escola. Essas pesquisas têm como perfil de participante típico um profissional

formado, com alguns anos de carreira e abordam suas concepções sobre ensino, sobre a disciplina, etc, sua história de vida, entre outros temas. Temos notícias de que aspectos como o adoecimento do professor, a desvalorização e a falta de motivação desse profissional são temas recorrentes e que sempre aparecem em pesquisas que envolvem a profissão docente.

Pouco se sabe, no entanto, sobre o que os professores de Ciências em formação inicial pensam acerca de temas como a profissão docente em si. O contexto de formação inicial é marcado por especificidades que o tornam um lugar de investigação importante. É no contexto da formação inicial que o professor realiza os primeiros contatos com o contexto escolar. Além disso, é um espaço em que o professor em formação transita por diferentes comunidades de prática (pesquisadores, a própria escola, profissionais ligados à educação, professores de disciplinas específicas) e onde são implantadas as políticas públicas para a formação docente. Nas disciplinas que incluem os estágios curriculares são comuns as discussões acerca da profissão, do “conflito” com a realidade educacional, só para citar alguns exemplos. Essas disciplinas são, de certa forma, espaços de construção de idéias acerca da profissão docente, do professor, de questionamentos sobre permanecer na profissão ou ser pesquisador em Ciências Naturais. São momentos únicos, que só acontecem durante a formação inicial, na interação com os colegas e o professor formador. Por isso, investigar as concepções dos professores acerca da profissão docente no espaço de formação inicial de professores de ciência e biologia voltando-me para o discurso em sala de aula e para concepções pessoais dos professores.

Ao ingressar no mestrado, esperava definir um projeto e as questões de investigação com facilidade. O percurso até a definição da questão de pesquisa passou por idas e vindas até a formulação da questão final. Inicialmente, nos interessamos pela contribuição das experiências no contexto escolar ao longo da formação inicial. Nosso foco eram interações de natureza argumentativa nas quais pudéssemos identificar contraposição de idéias. Porém, a coleta de dados em um ambiente marcado pela riqueza, complexidade e diversidade de interações e discussões parecia tornar cada vez mais difícil delinear o problema de pesquisa. A questão da profissão docente foi se definindo ao nos depararmos com um episódio gravado em sala de aula no qual se desenvolvia uma discussão sobre esse tema. O episódio destacava-se pelo teor argumentativo normalmente “efêmero” em outros momentos da disciplina estudada.

## 1.2 Objetivos específicos e questões de pesquisa

O presente trabalho busca, portanto, caracterizar as visões de licenciandos acerca da profissão docente em dois contextos distintos: na sala de aula de uma disciplina de estágio curricular de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e em entrevistas individuais. Acreditamos que esse é um espaço privilegiado para pesquisas por representar um momento de confluência entre experiências acadêmicas e experiências na escola.

Além disso, em cursos de formação de professores de ciências da natureza, emergem tensões advindas de transições entre comunidades de prática bastante distintas, representando um contexto interessante para esse tipo de investigação. Ao iniciar, dentro da formação inicial, uma disciplina de estágio, perceber-se uma certa tensão entre os espaços pelos quais o professor em formação circula: universidade/aluno/contexto de atuação. O professor em formação quer aprender a ensinar, a lidar com o dia-a-dia da prática docente. E essa disciplina lhe oferece um outro contexto. Um contexto onde são constantes as discussões, tomadas de posição, apresentação de idéias e perspectivas no momento em que o professor em formação se depara com o contexto escolar em relação e em relação ao ser professor. Emerge daí uma tensão para esse ator em relação aos conhecimentos que lhe foram e são ensinados e a realidade escolar. Tensão essa que se amplia devido aos sentidos dados pelo professor formador e licenciandos em relação à disciplina de formação inicial. Tensão que permeia campos como as representações dos licenciandos sobre sua prática, sobre o que é ser professor, sobre a profissão docente em si.

Ainda cabe ressaltar que, em geral, concepções de professores são investigadas através de entrevistas, sendo raros trabalhos envolvendo a análise do discurso em sala de aula de cursos de formação inicial (ANDRÉ, 1999).

### 1.2.1 Questões de Pesquisa

As questões de pesquisa foram:

1) Quais são as concepções acerca da profissão docente construídas por licenciandos **no contexto da sala de aula** de uma disciplina de estágio supervisionado que era a primeira experiência “formal” de contato com a escola no curso de licenciatura em ciências biológicas?

2) Como as visões sobre a profissão docente são diferentes ou similares em contextos que ocorrem fora do espaço da sala de aula da disciplina?

### 1.3 Estrutura da dissertação

No capítulo dois desta dissertação encontram-se os referenciais teóricos que orientaram e fundamentaram esta pesquisa. Inicialmente iremos caracterizar a profissão docente situando-a historicamente, bem como discutir algumas leituras no campo da formação de professores. Em seguida, abordaremos diferentes tipologias para os saberes docentes enfatizando os estudos que utilizaremos como referência para este trabalho. O próximo aspecto a ser abordado é a caracterização do campo da formação inicial: seus objetivos, contexto de desenvolvimento e os desafios propostos para ela. E, finalmente, os referenciais sobre o discurso argumentativo e suas possíveis contribuições para a análise de interações em sala de aula bem como para o estudo de concepções que estão sendo construídas no espaço da sala de aula.

O capítulo três traz as orientações metodológicas e os procedimentos para a coleta e análise dos dados. Além disso, esse capítulo apresenta a descrição do contexto de pesquisa e dos participantes.

O capítulo quatro apresenta as concepções da profissão docente que foram identificadas a partir da análise de entrevistas. Em seguida, apresentamos as concepções acerca da profissão docente identificadas a partir da análise das interações discursivas durante um episódio em sala de aula da disciplina de licenciatura.

No capítulo cinco fazemos uma discussão dos resultados, contrastamos as visões da profissão docente que emergiram nos diferentes contextos. Na conclusão, apresentamos algumas reflexões finais.

## **CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA**

### 2.1 Introdução

A formação de professores tem sido objeto de intensas pesquisas no campo da educação. Ao se voltarem para a formação de professores de Ciências, vários autores têm ilustrado o desafio com o qual nos deparamos. Esse é um campo ainda em processo de constituição (MONTEIRO, 2005; MUMBY & RUSSEL, 1998; SCHWARTZ, 1996; SHULMAN, 1986, TARDIF, 2002), povoado por tensões e especificidades (AYRES, 2005; FREITAS, 2002; GOUVEIA, 2001; MUMBY & RUSSEL, 1998). Paralelamente, houve um grande avanço nos estudos dos processos de ensino-aprendizagem entre estudantes do ensino básico, em programas de educação formal, com uma crescente valorização do papel das interações discursivas. Porém, pouco se sabe acerca desses processos quando se trata de professores em formação inicial. Além disso, no contexto da formação inicial, o estágio curricular tem sido identificado como um momento de interface entre o licenciando e a escola, onde o professor em formação se vê diante de sua realidade profissional.

Zeichner (1998) considera relativamente recente a emergência da formação de professores como campo de pesquisa acadêmica. Esse autor propõe que em meados da década de 1970, a ênfase era em pesquisas que abordavam a eficácia de diferentes métodos para se treinar os professores em tarefas específicas (ZEICHNER, 1998, p.77). Assim, apenas a partir da década de 1980 é que se percebe uma mudança no campo de pesquisa acerca da formação de professores nos Estados Unidos. A partir dessa mudança tornaram-se visíveis pesquisas que abordavam o pensamento do professor bem como investigações sobre como os cursos de formação inicial influenciavam certos aspectos cognitivos e morais do professor (ZEICHNER, 1998, p.78). Esse autor destaca, então, algumas tendências dentro desse contexto: 1) a utilização de diferentes metodologias de pesquisas, naturalistas ou interpretativas; 2) o aumento de pesquisadores de outras áreas como sociologia, filosofia, antropologia, história, entre outros, investigando a questão; e 3) quatro principais linhas de pesquisa nos Estados Unidos - pesquisas que investigam o estado atual da formação de professores no país, estudos que identificam e abordam diferentes perspectivas ideológicas na formação de professores, estudos sobre a natureza e o impacto das atividades de formação de professores e estudos sobre o aprender a ensinar.

No Brasil, um trabalho que merece destaque ao situar as pesquisas no campo de formação de professores é o de André *et al* (1999). Em seu artigo sobre o estado da arte da formação de professores, André *et al* (1999) investiga o que dizem dissertações e teses, periódicos e os grupos de trabalho sobre formação de professores da Anped<sup>1</sup> acerca desse tema. Sumarizando, suas principais conclusões, a formação inicial é tema recorrente nos três contextos investigados e os estudos sobre concepções e opiniões de professores em formação é apontado como uma tendência. Faz-se notar que os estudos que abordam o tema *identidade e profissionalização docente* são pouco explorados no conjunto das pesquisas, sendo mais comuns em periódicos (ANDRÉ *et al*, 1999). No entanto, esses estudos mostram-se como um tema emergente. Nessa perspectiva é recorrente a investigação de concepções de professores acerca da profissão e a busca de identidade profissional.

A partir dos estudos mencionados acima, pode-se inferir que o presente trabalho perpassa áreas de interesse no campo da pesquisa acadêmica ao abordar o contexto da formação inicial bem como concepções de professores. Além disso, não busca apenas investigar as concepções dos professores em formação acerca da profissão docente em seu aspecto individual, mas também quais concepções são construídas e emergem no contexto de uma interação discursiva em sala de aula, ou seja, concepções que estão sendo construídas coletivamente. Este último é um aspecto pouco abordado nas pesquisas sobre concepções e crenças de professores que recorrem como unidade de análise prevalente ao indivíduo (FIGUEROA, LOPES e CAPISTRANO, 2006, p.5).

## 2.2 A profissão docente

Vários estudos trazem informações sobre o quadro que está posto para a profissão docente (ARROYO, 1985; DINIZ-PEREIRA, 2006; LÜDKE e BOING, 2004; ZEICHNER, 1998). Esses autores relatam a existência de uma crise do magistério perpassada pela precarização do trabalho docente e que acaba por ter repercussões na identidade profissional.

Procurando melhor compreender essa crise, Arroyo (1985) chama a atenção para dimensões geralmente não explícitas, que muitas vezes são determinantes do fracasso do trabalho docente na escola, como falta de condições materiais, instabilidade e burocracia da instituição escolar. Enquanto governantes e autoridades responsáveis afirmam que a formação desses profissionais é deficiente, propondo diferentes tendências teóricas para a formação docente como a “solução mágica” para o fracasso do trabalho do professor na escola. Arroyo

---

<sup>1</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e em Educação

(1985, p.8) aborda ainda que o despreparo do docente está no centro desvalorização social e de sua fraqueza enquanto categoria profissional.

Paralelamente, Diniz-Pereira (2006) constrói um painel acerca da profissão docente no Brasil. Esse autor aborda vários elementos que perpassam a desvalorização da docência, entre eles, a caracterização da profissão como “bico”, vocação ou profissão. A perspectiva do magistério enquanto “bico” – um trabalho não permanente, uma atividade enquanto não se encontra um emprego de melhor remuneração ou melhores condições de trabalho – é uma consequência do descaso com a carreira do professor no país. Do docente que exerce seu trabalho como “bico” não pode ser exigida competência, assiduidade e dedicação, já que esta é apenas uma ocupação parcial e que ele se dedica a tarefas mais compensadoras (DINIZ-PEREIRA, 2006, p.24).

Lüdke e Boing (2004) remetem-se a vários estudos ao realizarem um levantamento de aspectos que contribuem para a precarização do trabalho docente e bem como para a desconstrução da identidade profissional.

Um dos fatores apontados por Schaffel (1999 *apud* LÜDKE E BOING, 2004) seria a pluralidade de espaços formativos – licenciaturas, pedagogia, normal superior e ainda a existência de um curso normal, no ensino médio que poderia criar dificuldades de se situar o magistério enquanto profissão.

Outro aspecto levantado por Dubar (*apud* LÜDKE E BOING, 2004) envolveria o fato da noção de trabalho como um todo está sofrendo mudanças. Atualmente, entra em vigor o “modelo de competências” e o indivíduo sofre uma grande pressão ao ser identificado como o próprio responsável por sua manutenção no mercado de trabalho. Tem-se conhecimento de várias situações que permeiam as questões propostas por Dubar acerca da profissão docente. Dentre elas podemos trazer como exemplo a dinâmica vertiginosa de tendências teóricas e a necessidades constante de atualização vivenciadas pelo professor, que coexiste com a falta de tempo decorrente dos vários empregos a que se submete o docente em busca de melhores condições financeiras e uma alta rotatividade de profissionais nas escolas da rede particular, geradora de insegurança.

Lüdke & Boing destacam também a perspectiva de Viviane Isambert – Jamati (1997 *apud* LÜDKE E BOING, 2004). Essa autora propõe que há uma “desprofissionalização”, um recuo no processo de profissionalização dos professores que perpassa vários aspectos, como por exemplo, aqueles que impõem limites à autonomia dos docentes como grupo ocupacional, por exemplo, a subordinação ao Estado; a divisão da ocupação docente que acaba por representar culturas diferentes (professores do Ensino

Fundamental I, professores do ensino Fundamental II), já que para cada um desses segmentos observa-se currículos próprios, tetos salariais e até mesmo, em algumas escolas, espaços de convivência diferenciados, o que, de certa forma, leva a uma fragmentação da categoria; por fim, as autoras abordam as separações relativas aos interesses de diferentes disciplinas e diferentes exigências de formação, que também contribuem para a fragmentação.

Finalmente, Lüdke & Boing (2004) identificam como um dos aspectos mais centrais em relação no processo de declínio da ocupação docente seja a decadência salarial e o que ela representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional. Aspecto esse que é corroborado por outros autores (ARROYO, 1985; DINIZ-PEREIRA, 2006; ZEICHNER, 1998).

No caso da profissão docente, as autoras defendem que há uma fragilidade típica de uma profissão que é vista pela sociedade como inespecífica, a ponto de alguns adultos acharem que qualquer um deles pode exercê-la. (LÜDKE E BOING, 2004, p.1168). Esse fato acaba contribuindo ainda mais para a desprofissionalização do magistério.

A história da profissão docente é por si só perpassada por tensões. Autores como SACRISTÁN *apud* NÓVOA, 1995; LÜDKE *et al*, 2004 sugerem, inclusive, que a profissão docente seria uma “semi-profissão” se pensada do ponto de vista sociológico em relação às profissões liberais clássicas.

Historicamente, segundo Nóvoa (1995), a profissão docente emerge do contexto religioso, no interior de congregações religiosas que viraram congregações docentes. Porém, o autor ressalta que essa era uma ocupação secundária, não especializada de religiosos e leigos (NÓVOA, 1995, p.15). Ao longo do tempo, essas congregações desenvolveram um corpo de saberes e técnicas e um conjunto de normas e valores, este, de início, essencialmente de caráter religioso.

Uma das conseqüências desse processo foi que havia uma crescente exigência de maior dedicação daqueles que exerciam a prática docente. Assim, houve uma presença maior dos professores nos espaços educacionais, o que, gradativamente, fez com que eles se constituíssem como um grupo de especialistas e não foi mais possível exercer a docência como atividade secundária.

O século XVIII é considerado um marco na história da profissão docente, pois observa-se um movimento em que o corpo docente passou do controle da Igreja para o controle do Estado. Esse é outro fator que contribui para o estabelecimento dos professores como grupo profissional. Nesse momento não houve mudanças significativas nas normas e nos valores originais da profissão docente, ou seja, o modelo de professor continua muito

próximo do modelo de padre (JULIA, 1981a *apud* NÓVOA, 1995). Todavia, sob o controle do Estado surgiram regras uniformes para a seleção e nomeação de professores (NÓVOA, 1995, p.17).

Ao final do século XVIII, só era possível lecionar tendo uma licença ou autorização concedida pelo Estado após um exame que avaliava condições como habilitações, idade, comportamento moral, entre outros. Esse documento foi, de certa forma, um suporte legal para o exercício da docência e conferia ao grupo um aval para atuar nesse campo, definindo, assim, as competências técnicas, as bases para o recrutamento e delineamento de uma carreira profissional. Um outro ponto a ser acrescentado é que as dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores eram sustentadas fortemente por esse “título” que representava o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (NÓVOA, 1995, p.18).

No século XIX, foram criados os primeiros centros de formação do professor: a escola normal. Essas instituições ocupavam um lugar central na produção e na reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, tendo papel importante na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. As escolas normais para a socialização dos professores e para a formação de uma cultura profissional era mais um processo que refletia a crescente profissionalização (NÓVOA, 1995, p.18).

A segunda metade do século XIX é um momento no qual começa a se configurar um quadro de ambigüidade do profissional docente. Os professores são vistos, então, como indivíduos em “condição intermediária”:

[...] não são burgueses, mas também não são do povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia” (NÓVOA, 1995, P.18).

A situação acima leva, no final do século XIX, ao aparecimento das primeiras associações de professores, que tinham como eixos reivindicativos a melhoria do estado, o controle da profissão e a definição de uma carreira. De certa forma, o prestígio dos professores no início do século XX resultava da mobilização dessas associações com base em interesses comuns de uma categoria.

Uma perspectiva diferente da existente no início do século XX está colocada para o professor atualmente. Dentro de um contexto como esse é impossível não pensar que questões como as tensões que permearam, historicamente, a construção da docência enquanto profissão, bem como os diversos aspectos abordados durante o capítulo que contribuem para a precarização do trabalho docente, não tenham repercussão sobre os professores em formação. Ao se depararem, durante o estágio curricular, com o contexto da escola e com as experiências de docência, os professores em formação inicial vão construindo significados acerca da profissão como um todo, sobre o que é ser professor. Caracterizar essas concepções pode contribuir na elaboração de intervenções em cursos e na promoção de reflexões sobre a prática profissional.

### 2.3 Trabalho de professor - uma caracterização do contexto escolar

As características do contexto escolar são de fundamental importância para dimensionar a profissão docente, pois suas especificidades vão interferir diretamente no trabalho do professor. A escola é um local marcado por uma diversidade de interações e de funções com as quais o professor tem que lidar, basta pensarmos no espaço da sala de aula para termos uma dimensão do trabalho do professor. A atenção do docente volta-se para os alunos e suas necessidades de aprendizagem, a disciplina, o currículo e conteúdo a cumprir, as interações entre os próprios alunos e as interações entre eles e o professor, estas, por muitas vezes conflituosas. Além disso, deve atender aos interesses e aos objetivos que a escola enquanto instituição propõe: um calendário de eventos, reuniões, avaliações, uma série de elementos que compõem o universo que é o cotidiano do professor. Gómez (1995), em sua descrição do trabalho do professor, consegue capturar essa diversidade:

[...] o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou de formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social (GÓMEZ, 1995, p.102).

Apropriando-nos da analogia presente no texto de Gómez (1995) podemos olhar para a escola como um meio ecológico, caracterizando a natureza das relações entre os indivíduos que compõem esse ecossistema. Cada um desses indivíduos assume certos papéis

no contexto de uma sala de aula e da escola, que, por sua vez, também terá características específicas, sendo fundamental conhecê-las.

Além disso, partindo das colocações de Tardif (2004), poderíamos dizer que o ecossistema da escola não é composto por fatores meramente “materiais” como aqueles envolvidos no trabalho em outras profissões. Um engenheiro, por exemplo, lida com projetos, objetos concebidos a partir de cálculos precisos, procedimentos consolidados e padrões bem estabelecidos. Ao contrário, o professor trabalha com o sujeito humano. Sujeito esse marcado por uma série de características pessoais, emocionais, histórias de vida e experiências próprias e que vão diferir entre si no contexto de sala de aula. Elementos que vão caracterizar a subjetividade do sujeito e marcar a forma como ele interagirá como professor. No cotidiano da escola, essa ação do professor pode variar significativamente para um mesmo sujeito (TARDIF, 2004, p.50). Tardif (2004) sumariza a natureza das interações que o professor estabelece no meio escolar como sendo:

Realizada[s] concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes os símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (p.50).

Em suma, o “ecossistema da escola” possui elementos “vivos” que geram um alto grau de complexidade devido às diferentes potencialidades de interação, originando-se, assim, muitas vezes, situações imprevistas com as quais o professor vai ter de lidar diariamente. Portanto, como em um ecossistema, os organismos “co-evoluem” (surtem adaptações em função da relação com outros organismos) em suas relações “inter e intra-específicas” no ambiente (alunos com alunos, alunos com professores). No contexto escolar, essa “co-evolução” entre professor/aluno; professor/escola; professor/saberes será decisiva na configuração da prática docente, atribuindo-lhe elementos e especificidades características da profissão.

A analogia do ecossistema pode ser enriquecida ainda mais se nos voltarmos para as contribuições de outro autor: Donald Schön. Para Schön (2000), em algumas profissões, entre elas aquelas ligadas ao ensino, o indivíduo tem de lidar com a incerteza, a singularidade e o conflito. Nesse sentido, a complexidade do contexto de atuação docente é ainda maior. As situações imprevistas que surgem em sala de aula, em grande parte indeterminadas, exigem que o professor as contextualize e as torne coerentes de alguma forma. Professores experientes são capazes de situar acontecimentos imprevistos dentro de seu repertório de

estratégias de ensino, de casos etc... Isso confere coerência ao imprevisto e lhe permite identificar, por sua vez, conseqüências e implicações dos modelos de situações que escolheram. De tempos em tempos, novos acontecimentos e novas escolhas podem colocar o profissional docente diante de novos significados. Significados esses que vão fazer com ele(a) revise o problema sob uma nova perspectiva. (SCHÖN, 2000, p.62). Schön denomina esse processo de “conversação reflexiva” (2000, p. 63).

Finalmente, um elemento importante nessa complexidade do “ecossistema” que representaria o contexto de trabalho do professor é a própria natureza do conhecimento escolar. Vários autores têm apontado que o “conhecimento escolar” possui configurações cognitivas próprias, relacionadas, mas diferentes do saber científico de referência (DEVELAY, 1995; FORQUIN, 1992; CHEVALLARD, 1991; GOODSON, 1998; LOPES, 1999 *apud* MONTEIRO, 2001). Além disso, o conhecimento escolar é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência e ao cotidiano, bem como à dimensão histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista (MONTEIRO, 2001, p.123).

#### 2.4 A problemática dos saberes docentes

Historicamente, duas perspectivas vêm sendo abordadas em relação ao profissional docente. No paradigma da racionalidade técnica, na prática docente há uma exclusão da subjetividade do professor no processo educativo, considerando o docente como um profissional que possui uma competência técnica específica de adequar o conhecimento científico de forma que ele possa ser aprendido pelos estudantes. Esse paradigma ainda vigora na formação docente (AYRES, 2004). Em contraposição a essa perspectiva, foi criada a categoria “saber docente”, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles saberes que esses profissionais ensinam. Tais relações são criadoras de saberes práticos e ao mesmo tempo mediadas por eles. Esses saberes passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e das competências profissionais (MONTEIRO, 2001, p. 130).

Os saberes docentes podem ser definidos como aqueles “adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática” (NUNES, 2001, p.34).

Segundo Nunes (2001), o professor pode ser visto como um profissional que constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos,

suas experiências, seus processos formativos e profissionais (p.32). Contudo, temos notícias de autores que vão caracterizar como, no mínimo, conflituosa e/ou ambígua, a relação dos professores com os diversos saberes que essa profissão mobiliza (TARDIF, 2004; MONTEIRO, 2001). De acordo com Tardif (2004), por exemplo, existe “uma relação de exterioridade entre os professores e os saberes que mobilizam” (p.54). Para ele, esta relação de exterioridade é caracterizada pelo fato de os saberes relativos à formação profissional dependerem da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução. Além disso, os professores não controlam a seleção de saberes curriculares, disciplinares e dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação (Tardif, 2004, p.48). A relação de ambigüidade do professor com os saberes poderia ser explicada também por outros três fatores. Em primeiro lugar, pela substituição do modelo de cultura que integrava a produção de saberes e a formação baseada nesses mesmos saberes. Em segundo lugar, pela transposição do valor do saber como formador para a atividade de transmissão. E, finalmente, pela busca por especialização da formação docente, que anteriormente era generalista. Nesse contexto, esse autor argumenta que professores são vistos como “transmissores” ou “portadores”, mas não como *produtores* de um saber próprio (TARDIF, 2004, p.40).

#### 2.4.1 Diversidade de Perspectivas Sobre Saberes Docentes

Nas décadas de 1980 e 1990, há uma intensificação dos debates em torno dos saberes docentes que podem ser situados historicamente (NUNES, 2001, p.27-28). Borges (2001), em uma revisão acerca de saberes docentes, elege três tipologias “consistentes e abrangentes” para caracterizar o campo (p. 61). Para construir um panorama das abordagens que alguns autores fizeram acerca dos saberes docentes utilizarei como referência o trabalho dessa autora. Achei pertinente utilizar a tipologia proposta por Martin (1992, *apud* BORGES 2001), pois contempla dois referenciais que abordarei nesta introdução. O autor propõe que as pesquisas sobre saberes docentes sejam reagrupadas em quatro abordagens teórico-metodológicas distintas. São elas: abordagem psico-cognitiva, que ressalta a estruturação mental dos saberes e sua aplicação no contexto concreto da sala de aula; abordagem subjetiva-interpretativa, que focaliza as dimensões fenomenológicas e simbólicas dos saberes docentes, ou seja, como os saberes são identificados com as imagens que o professor tem da prática docente; abordagem curricular, que investiga a transformação dos saberes a ensinar no contexto da sala de aula; e uma abordagem profissional, que está assentada sobre a idéia de

que os professores são produtores de saberes e que existe um saber que emerge da prática profissional” (BORGES 2001, p.67-68).

Diante da amplitude do campo optei por utilizar as perspectivas de dois autores Lee Shulman (1986; 1987) e Tardif (1991) sobre saberes docentes. Primeiramente, seleciono esses autores por terem perspectivas distintas que tem o potencial de se complementarem. Esses educadores falam de lugares diferentes, lugares esses que vão caracterizar e permear a definição de todo o referencial teórico defendido por cada um deles. Além disso, a abordagem desses autores têm tido grande influência nas pesquisas sobre formação docente em diferentes campos. Vários autores têm destacado a importância do trabalho de Shulman no campo da formação de professores de Ciências. Alguns trabalhos que abordam essa perspectiva na formação de professores de Ciências são Friedrichsen & Dana (2005); Maués, E. (2003) e Mendes, R. (2002).

Na tipologia proposta por Martin, o trabalho de Tardif (2002) estaria situado na abordagem profissional. Como mencionei antes, a idéia central desta abordagem é que os professores são produtores de saberes e que existe um saber que emerge da prática profissional. O foco de sua obra seria os professores que já estão atuando e com os tipos de saberes que esses professores mobilizam no contexto de sua atuação. Além disso, as pesquisas de Tardif surgiram no contexto de um movimento de profissionalização do professor, que busca, por este meio, a valorização da carreira e o aumento do *status* que essa profissão tem na sociedade (AYRES, 2005).

Tardif (2002, p.36) define o saber docente como um saber plural, formado pela junção de diferentes tipos de saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e experienciais. Assim, ele estabelece as seguintes categorias para os saberes docentes:

1) Saberes da formação profissional: transmitidos em instituições de formação de professores; constituem os “... saberes destinados à formação erudita ou científica do professor, apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade docente” (TARDIF, 2002, p.36-37).

2) Saberes disciplinares: podem ser compreendidos como “saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária”; “...correspondem aos diversos campos do conhecimentos” (TARDIF, 2002, p.38).

3) Saberes curriculares: “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos cultura erudita e da formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p.38).

4) Saberes experienciais: “Saberes específicos *construídos pelos próprios professores* baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Originam-se da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 38-39).

É visível o destaque dado por Tardif (2002) aos saberes experienciais. Segundo Tardif (2002, p.54), a relação de exterioridade estabelecida entre os professores e os saberes curriculares e aqueles saberes ditos profissionais poderia ser transformada a partir dos saberes experienciais os quais estabeleceriam relações entre os saberes acima descritos e sua própria prática (2002, p. 54). Assim, os saberes experienciais, seriam, dentro da perspectiva do autor, saberes formados de todos os demais, porém, reinterpretados e submetidos “... às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p.54).

Uma outra perspectiva para se pensar em saberes docentes é a proposta por Shulman (1987). O trabalho de Shulman (1986; 1987) surgiu em um contexto de descontentamento em relação à educação americana, e de críticas tanto em relação à má formação das faculdades de educação quanto ao que vinha sendo desenvolvido em pesquisas sobre o ensino (BORGES, 2001, p. 61). Segundo esta autora, é, sem dúvida, o trabalho de maior repercussão se pensarmos em sínteses críticas em relação ao saber docente e às pesquisas sobre o tema ensino. Os trabalhos de Shulman (1987) inserem-se, segundo Martin (1992), na abordagem curricular. A abordagem curricular investiga como os “saberes proposicionais” e os “saberes institucionalizados”, ou seja, aqueles oriundos da universidade e das pesquisas em educação, dialogam com a ação docente e como o professor opera com esses conhecimentos em sala de aula (BORGES, 2001, p. 68). Shulman (1987) definiu sete categorias de saberes: o conhecimento disciplinar, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do currículo, o conhecimento da psicologia da infância, o conhecimento do contexto institucional, os conhecimentos dos fins educativos e outros conhecimentos que não fazem parte do domínio escolar. Essas categorias se consolidam num amálgama pedagógico que une o conteúdo à pedagogia (BORGES, 2001, p.68). Mais recentemente, novas leituras do trabalho desse autor reduzem essas categorias de saberes docentes. Magnusson, Krajik & Borko (1999), por exemplo, identificam como parte do conhecimento necessário à prática docente saberes relativos a quatro domínios (Figura 1).

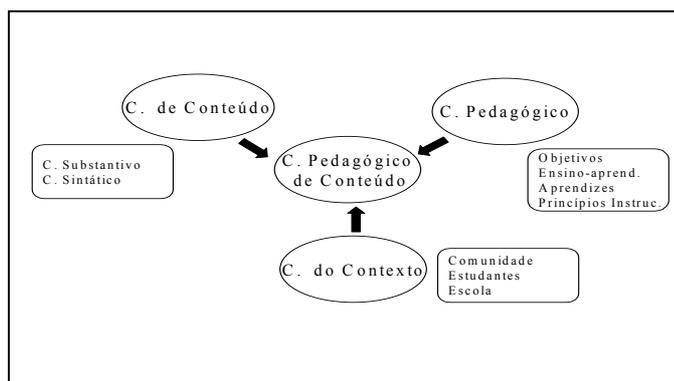


FIGURA 1: Inter-relações entre os diferentes conhecimentos constituintes do conhecimento pedagógico de conteúdo (adaptado de MUNFORD *et al*, 2005).

Munford *et al*, (2005) descrevem esses domínios de conhecimento do professor de disciplinas específicas da seguinte forma:

Um dos domínios, naturalmente, seria o do Conhecimento de Conteúdo que necessariamente deveria incluir aspectos substantivos (e.g. conceitos, modelos, teorias do campo) e aspectos sintáticos (e.g., métodos, ferramentas, desenvolvimento histórico do campo) (SHULMAN, 1986). Um outro domínio seria o domínio do conhecimento pedagógico, frequentemente definido de forma vaga (MORINERDERSHIMER & KENT, 1999). Nessa categoria seriam incluídos conhecimentos acerca de estratégias instrucionais, concepções acerca de ensino-aprendizagem e concepções acerca de objetivos gerais da educação. Um terceiro domínio seria o do Conhecimento acerca do contexto escolar em que atua (e.g., a escola, a comunidade atendida). Finalmente o quarto domínio, denominado de Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, resultaria de uma integração dos saberes dos outros domínios, incluindo, conhecimento acerca de currículos de ciências, objetivos específicos da disciplina, conhecimento acerca da compreensão dos alunos acerca de ciências, etc (MAGNUSSON, KRAJIK & BORKO, 1999). Portanto, nesse caso, os saberes ditos “experenciais” assumem um papel distinto daquele concebido por Tardif, permeando, em diferentes graus, a construção do conhecimento nos diversos domínios (p. 4).

## 2.5 Reflexões acerca de pesquisas sobre “o pensamento do professor”

Na literatura investigada, não há um consenso acerca de definições dos conceitos de conhecimento e de crenças, bem como de suas relações. Além disso, são conceitos cujas fronteiras são tênues, principalmente por estarem intimamente relacionados. Porém alguns autores como Pajares (1992) e Gess-Newsome (1999) trazem contribuições no sentido de diferenciar esses termos. Essas distinções permeiam as definições de ambos os conceitos. Frequentemente, o conhecimento é descrito como baseado em evidências, lógico, emocionalmente neutro. Por sua vez, crenças seriam mais ligadas a emoções, baseadas ou não

em evidências, episódicas, funções avaliativas, alternatividade, são muito pessoais e são precursoras do comportamento, possibilitando diferentes comportamentos quando ocorrem em diferentes contextos (PAJARES, 1992, p.309).

Temos notícias de estudos que investigam concepções que fundamentam o pensamento do professor e suas implicações para a ação docente (BEJARANO; CARVALHO, 2003; BEJARANO; CARVALHO, 2004, NONO; MIZUKAMI, 2001). Tais estudos apontam para o pensamento do professor como um aspecto que influencia sua prática docente, a despeito de suas diferentes orientações teórico-metodológicas.

Muitos autores ao investigarem a formação de professores têm se dedicado ao estudo do que se denomina “o pensamento do professor” (MARCELO GARCÍA, 1998; MIZUKAMI *et al.*, 1998; PACHECO, 1995; SADALLA *et al.*, 2000). Por pensamento do professor, são entendidos os processos tais como “[...] percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamento entre idéias, construção de significados etc” (MIZUKAMI *et al.*, 1998, p. 492). Apesar de ser uma tendência dentro das pesquisas sobre formação docente, os autores muitas vezes não explicitam o significado dos termos que adotam para definir “pensamento do professor”, usando terminologias como representações, concepções, conhecimentos e crenças. Segundo Pajares (1992), tais termos possuem conotações distintas em diferentes pesquisas, o que, inclusive, dificulta a comparação entre os resultados das pesquisas. No entanto, alguns autores têm se voltado para esta questão e procurado definir e diferenciar tais termos. Para Pacheco (1995), o conceito de crença tem sido também utilizado como sinônimo de teoria e, mais frequentemente, de perspectiva. Já para Mellado (1998), termos como concepção e crença podem ser considerados equivalentes. Perdigão (2002) define as concepções como “[...] redes complexas de idéias, conceitos, representações [...]” (p. 268). Já Fonseca (2002), propõe uma distinção entre crenças e concepções: “Crenças seriam os pensamentos mais ligados às experiências pessoais dos professores, aqueles que estejam mais arraigados, apresentando-se de forma consciente ou não”. (p. 51) E concepções seriam

[...] os pensamentos dos professores que eles são capazes de expressar em forma de proposições, aquilo que concluem e explicitam sobre seus próprios pensamentos. Comparativamente, seriam aspectos mais refletidos conscientemente do que as crenças (p.51).

Assim, segundo a autora, a diferença entre crenças e concepções seria relativa ao nível de profundidade com que se estabelecem no sujeito, e não à sua natureza.

Apesar da diversidade semântica presente no campo conhecido “pesquisas sobre o pensamento do professor” percebemos que as idéias tendem a se organizar em 2

grandes grupos: conhecimento conceitual e crenças, ao atribuir diferentes termos para nomear o que se entende por “pensamento”.

Alguns autores associam concepção ao conhecimento conceitual atribuindo como característica das mesmas uma estruturação. Já o referencial de crenças caminha no sentido de auto percepção, eficácia. No decorrer do trabalho usamos como sinônimos os termos visão e concepção, mas entendemos as diferenças entre os mesmos. E por isso, preferimos o termo visão pois partimos do pressupostos que as idéias investigadas ainda não estão muito bem estruturadas.

## 2.6 O estágio curricular como espaço de investigação

Repensar a formação inicial de professores, necessariamente, envolve refletir acerca da natureza das experiências de licenciandos no espaço da escola básica, em particular, no estágio curricular (PIMENTA, 1996). Dentro e fora das salas de aula das instituições de ensino superior, há indícios de um descontentamento com tais experiências, tanto por parte dos formadores quanto por parte dos professores em formação. Inclusive, uma das transformações mais enfatizadas nas políticas públicas atualmente em implantação para a formação inicial de professores, está voltada para esta questão: a ampliação significativa do tempo de estágio curricular (CARVALHO, 2001).

A contraposição das perspectivas teóricas abordadas por Shulman e Tardif ilustra os dilemas vivenciados no contexto da formação inicial de professores quanto à relação entre o conhecimento “acadêmico” e a atuação do professor – e, conseqüentemente, refletem-se nas discussões quanto ao papel das experiências no contexto do ensino básico ao longo dessa formação inicial, que se ocorrem em vários momentos, mas são sistematizadas no estágio curricular. De modo geral, a reflexão acerca das experiências no contexto escolar parte de uma preocupação com a falta de articulação entre conhecimentos abordados na universidade e o trabalho docente (PICONEZ, 2002). Contudo, essa preocupação traduz-se em diversos posicionamentos. Primeiramente, muitas vezes não há uma distinção entre os diferentes tipos de experiências que podem ocorrer no contexto da formação inicial do professor. No caso de professores de Ciências é comum à comparação entre a formação do médico e a formação de professores, enfatizando-se a necessidade de um maior número de horas dedicadas à integração entre universidade e escola (CARVALHO, 2001). Todavia, considerando que, ao contrário do médico, o professor não tem como componente de sua formação inicial o estágio

profissional, a falta de destaque para as diferenças entre a residência do médico (estágio profissional) e o estágio curricular do professor pode gerar expectativas inapropriadas (PIMENTA, 1996). Como essa autora aponta, o estágio curricular não tem como função “possibilitar a aquisição da prática profissional, especialmente a de dar aulas” (p. 21).

Além disso, ainda seguindo a argumentação de Pimenta (1996), nesse contexto o estágio curricular passa a representar a “parte mais prática” do curso (p.21) com importantes desdobramentos. Por exemplo, é bastante freqüente a visão de que enquanto “prática” o estágio curricular deve permitir a aplicação das teorias, ou, pelo menos, “testar” teorias (inclusive teorias pessoais). Para outros autores o estágio curricular permitiria uma “aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão” (PICONEZ, 2002), representando um espaço para a “produção de conhecimento”, e não “pura transferência de teorias e de conteúdos” (p. 22). Nesse sentido, Monteiro (2001) vê o estágio curricular como a prática profissional, “não [como] um local de aplicação dos saberes universitários, mas sim, de ‘filtração’, onde eles são transformados em função das exigências do trabalho” (p.122). Essa afirmação se aplica a todas as profissões, porém, no caso do docente, devemos pensar cuidadosamente, pois há um espaço de atuação na escola que é anterior à prática profissional propriamente dita, o estágio curricular. Consideraria, de certa forma, que o estágio curricular seria o primeiro espaço para essa “filtração”, um espaço onde os professores em formação confrontam primariamente os saberes universitários (*da universidade*) com a prática docente e também com suas próprias concepções sobre o que é ser professor. Pimenta (1996) é ainda mais contundente em sua crítica a visões predominantes do estágio curricular, caracterizando-o como “[...] uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional” (p. 30).

A partir de uma releitura do trabalho proposto por Loguercio e Del Pino (2003), podemos adicionar uma outra visão à disciplina de estágio. Para os autores, os conselhos de classe e as salas de professores são locais que evidenciam a produção de identidades, de produções compartilhadas em que narrativas sobre os alunos e a prática profissional são realizadas (p. 20). Nesses espaços “[...] algumas classificações são feitas e definidas em conjunto nas trocas de opiniões [...] (LOGUERCIO & DEL PINO, 2003, p. 20)”, criando-se, assim, estereótipos de alunos e turmas.

Pode-se ampliar essa discussão situando-a no contexto da sala de aula de disciplina com estágio em escolas. Assim como conselhos de classe e salas de professores são espaços onde existe produção compartilhada de idéias sobre o que é ser professor, podemos considerar

que existem discursos circulantes sobre o universo das experiências vivenciadas no contexto escolar em disciplinas de formação inicial com estágio curricular. Devido a suas especificidades, descritas em parágrafos anteriores, essas disciplinas representam um espaço onde os professores em formação compartilham suas primeiras experiências sobre docência, constroem percepções coletivas sobre elas e produzem identidades docentes. Na medida em que circulam idéias e concepções acerca do ser professor e do papel docente durante as discussões em sala de aula, eles encontram “apoio e sustentação”, contraposição ou questionamentos, nos discursos circulantes de outros professores em formação e do professor formador:

Esse exercício institucionalizado de produção do outro nos constitui, pois estamos sempre nos conhecendo em relação a alguma coisa ou acontecimento ou a alguém. A produção do outro contribui para nossa autoprodução como ponto de relação e de comparação (LOGUERCIO & DEL PINO, 2003, p. 20).

No espaço da sala de aula da disciplina de estágio curricular, no contexto da formação inicial, através de troca de experiências e discussões acerca das experiências no contexto escolar, os professores estão se posicionando e construindo sua identidade docente e suas próprias concepções acerca da profissão. Concepções que muitas vezes se originaram antes do momento da formação inicial em contextos onde esses professores ainda eram estudantes da Educação Básica.

Nesse sentido, evidencia-se, mais uma motivação para a escolha de uma disciplina de estágio como contexto para a pesquisa e a importância de investigarmos o processo de construção de concepções sobre a docência nesse espaço. Os professores em formação vêm a escola sob uma determinada perspectiva e trazem para a sala de aula da disciplina suas idéias, reflexões, conflitos acerca da realidade escolar.

## 2.7 Formação de professores de Ciências

Monteiro (2005) considera que o lugar da formação inicial docente é estrategicamente situado na perspectiva espaço/tempo para viabilizar mudanças significativas no quadro de dificuldades que se apresenta no âmbito da educação escolar. A autora relata de forma simplificada as perspectivas que orientaram os estudos e políticas de formação. Essas perspectivas perpassam um amplo espectro de referenciais teóricos e referenciais em relação à concepção sobre ação docente. Monteiro (2005), assim, afirma que a formação de professores tem se baseado nas seguintes e diferentes perspectivas:

[...] Transmissão de conhecimentos universais e verdadeiros; ênfase no domínio dos saberes a serem ensinados; preocupação com a eficiência e eficácia do trabalho docente; ênfase no domínio de procedimentos e técnicas de ensino cientificamente fundamentadas; preocupação com a aprendizagem dos alunos; ênfase na apropriação das contribuições da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento; atenção com as relações entre saber e poder; preocupação com as influências de fatores contextuais políticos, sociais e culturais. (MONTEIRO, 2005)”.

Vários autores trazem questionamentos e vêm investigando a formação de professores de Ciências (AZEVEDO, 2004; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001; DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

Mellado (1998) realiza um estudo que investiga possíveis relações entre saberes e práticas docentes, particularmente no campo do ensino de Ciências. Essa autora destaca pesquisas que identificam relações entre as concepções de ensino e aprendizagem de professores da disciplina citada e sua prática de sala de aula. Segundo Mellado (1998), quando os futuros professores chegam aos institutos de formação, eles já trazem consigo idéias, concepções e atitudes sobre o ensino-aprendizagem de Ciências que são fruto dos anos de observação da prática docente ao longo da trajetória escolar. Tais crenças estão arraigadas nos professores em formação e segundo Mellado (1998) é importante identificá-las nos momentos iniciais do curso de formação e promover reflexões acerca delas dado que essas crenças têm influência sobre a prática docente.

Carvalho e Gil-Pérez (2001) trazem outros elementos para a presente discussão. Segundo esses autores, quando professores em formação são indagados sobre o que deveriam conhecer e saber para desempenhar efetivamente suas tarefas, muitas vezes, as respostas são pobres e não incluem aqueles conhecimentos que as pesquisas atuais da área destacam como fundamentais para o futuro professor. Tais autores interpretam estas respostas como expressão de uma concepção espontânea do ensino, concebido como um processo simples, para o qual basta um bom conhecimento da matéria, algo de prática e alguns complementos psicopedagógicos. Esta concepção é criticada pelos mesmos autores por várias razões. Em primeiro lugar, conhecer o conteúdo da matéria ou disciplina implica em construir conhecimentos profissionais bastante diversos os quais, freqüentemente, ultrapassam os elementos contemplados nos cursos universitários. Em segundo lugar, conceber o ensino como algo natural; óbvio, numa perspectiva de senso comum; conduz ao entendimento acrítico do mesmo, podendo produzir obstáculos significativos na prática docente. Carvalho e Gil-Pérez (2001) confirmam, nesse sentido, a importância da consideração efetiva das

concepções dos licenciandos durante o trabalho formativo da docência. Desse modo, abordá-las nos processos iniciais de formação seria construir oportunidades para que os alunos possam pensar nelas, numa atitude reflexiva e implicada com suas práticas futuras como docentes. De fato, abrangê-las nas etapas formativas seria vê-las como hipóteses de trabalho e pesquisa, e não como características inquestionáveis dos professores em formação.

Já Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2002) ressaltam que os saberes e práticas, tradicionalmente estabelecidos para a formação de professores de ciências, têm se revelado, muitas vezes, insuficientes e até mesmo inapropriados. Para os autores, determinadas particularidades do trabalho docente com as ciências precisam ser melhor abordadas e tratadas nos processos formativos.

## 2.8 A argumentação

O termo “virada” ou “giro lingüístico” se refere a uma expressão utilizada para designar um movimento ocorrido entre as décadas de 1970 e 1980 nas áreas das ciências humanas e sociais caracterizado por um maior foco no papel desempenhado pela linguagem, nos próprios projetos dessas disciplinas bem como nos fenômenos que elas costumam estudar. Diante desse novo referencial, afirma-se que para entender tanto a estrutura quanto o conhecimento que temos do mundo é preferível olhar para a estrutura lógica de nossos discursos em vez de se concentrar nas estruturas interiores de nossa mente (GRACIA, 2004).

Uma das abordagens mais importantes dentro do referencial de “virada lingüística” é a proposta por Vygotsky. Vygotsky (WERTSCH, 1991) afirma que as funções mentais superiores são geralmente mediadas por ferramentas e signos. Esse autor apropriou-se do referencial marxista conhecido como materialismo histórico para estender o conceito de mediação, até então utilizado na definição da abordagem da interação homem-ambiente, ao uso de signos. Os signos seriam representações mentais que substituem os objetos do mundo real (OLIVEIRA, 1993, p.35). Assim, nossa relação com o mundo seria mediada pelos signos.

Oliveira (1993) afirma que toda vez que lidamos com os processos superiores que caracterizam o funcionamento psicológico humano, as “... representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo” (OLIVEIRA, 1993, p.35).

Segundo essa autora (OLIVEIRA, 1993), historicamente, as representações de realidade têm se estruturado em sistemas simbólicos. De certa forma, um conjunto de signos passa a ser compartilhado pelos membros de um grupo social, permitindo a comunicação

entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social (p.36). Ela afirma, então, que a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos dentro dos diferentes sistemas de representação da realidade. (p.36).

Sabemos que, para Vygotsky, os signos são artefatos sociais, estímulos artificiais projetados para facilitar nossos processos psicológicos naturais. As operações mentais com os signos são produto das condições específicas do desenvolvimento social. Como exemplo de signos, Vygotsky cita os números, as palavras, símbolos algébricos, obras de arte, sistemas de escrita, mapas e outros (VYGOTSKY, 2005).

Para Vygotsky tanto a linguagem quanto outros sistemas de signos podem ser compreendidos como instrumentos que fazem parte e mediam a ação. A inclusão de signos em uma ação transforma fundamentalmente a própria ação. Assim, se considerarmos a linguagem uma ferramenta de mediação, suas diferentes formas de utilização, bem como diferentes formas de discurso, são capazes de produzir modificações na forma de interação entre sujeitos (VYGOTSKY, 2005).

Complementando essa visão, Coll e Onrubia (1998) afirmam que a linguagem é um instrumento simbólico de mediação que ocupa um lugar privilegiado devido à sua dupla função representativa e comunicativa. Esta possibilita que as pessoas possam tornar públicas, comparar, negociar e finalmente modificar as suas representações da realidade no transcurso das relações que mantém com outras pessoas, o que transforma a linguagem em ferramenta essencial para a construção do conhecimento. Todos os processos sociais somente se dão com e na linguagem (p.76), que, por sua vez, como um sistema de signos, terá significado e poderá modificar o resultado final da interação. Corroborando essa afirmativa e fornecendo contribuições para a importância da linguagem no processo de ensino-aprendizagem, Mercer (1998) diz que usamos a linguagem, principal ferramenta cultural, para compartilhar a experiência e dar-lhe sentido de modo coletivo e conjunto. É através da linguagem que compartilhamos, discutimos e aperfeiçoamos a nossa própria experiência (MERCER, 1998, p.14).

Se a aprendizagem é sempre mediada pela linguagem, algumas práticas discursivas têm sido identificadas como especialmente importantes na construção de significados. É o caso da argumentação. Billig (1987), por exemplo, afirma que só quando há contraposição de idéias há construção de significados. A contraposição, por sua vez, está na essência da argumentação. Assim, esse autor define *logos* e *anti-logos* como duas perspectivas para uma mesma questão e pressupõe que elas sempre irão existir independentemente do tema abordado. A construção da definição de *logos* e *anti-logos* retoma o significado desta palavra

em grego e que, em inglês, pode ser ampliada para *fazer-palavra*, sendo utilizada como sinônimo de discurso, conversa, dizer. Mas segundo Billig (1987, p.45) *logos* pode ser confrontado por uma contra-afirmação, o *anti-logos*. O *anti-logos*, constitui, por sua vez, também um discurso, podendo assim ser considerado um “logos” em si mesmo.

Segundo esse referencial, a construção de significados na argumentação perpassa o reconhecimento do Outro, o reconhecimento da perspectiva do outro, uma definição do *anti-logos*, na contra-afirmação. Reconhecer a existência do *logos e anti-logos* em um discurso é o que determina a criação do contexto argumentativo. Esse contato com a perspectiva do Outro reflete, inclusive, a maneira como o pensamento e raciocínio figuram na vida das pessoas (Kuhn, 1993). Para essa autora, pensar como argumentação, estaria ligado a tarefas cotidianas das pessoas como crenças e posições que defendemos, julgamentos que fazemos e conclusões que construímos. Billig (1987) acrescenta que usamos os mesmos processos argumentativos das mediações sociais também quando dialogamos com nós mesmos, nos nossos pensamentos.

De acordo com as idéias de Billig (1987, p.87) o contexto argumentativo é caracterizado pela presença de críticas e justificativas. No processo de contraposição de idéias, procura-se sustentar posicionamentos (justificativa) e apontar limitações de posicionamentos (crítica). Assim, tanto crítica quanto justificativa pressupõem a existência de uma avaliação de uma afirmação, consideradas à luz de normas e/ou valores – os quais são estabelecidos de acordo com um contexto social. O contexto argumentativo seria, portanto, sempre perpassado pelo elemento social, pelos significados e sentidos dados por aquele meio, os quais influenciam as críticas e as justificativas em uma situação argumentativa.

Para Billig, dentro do contexto argumentativo poderíamos identificar dois aspectos: o conteúdo dos argumentos e as relações entre as pessoas que participam dele. O conteúdo da argumentação sempre é de cunho social seja porque os tópicos da argumentação podem ser vistos como temas sociais, seja porque se discute, por exemplo, o que é ou não socialmente aceito (p. 85-86). Quanto às relações entre as pessoas, o autor faz referência à obra de Aristóteles para apresentar diferentes exemplos de dinâmicas argumentativas (p.88), seriam elas:

1. Oratória forense: perspectiva onde a audiência não tem uma posição *a priori* (por exemplo, um júri). Os diálogos são estabelecidos com a intenção de propiciar uma tomada de decisão.

2. Oratória deliberativa: as situações argumentativas dentro dessa perspectiva visam mudar o curso de uma ação (por exemplo, discussões entre legisladores). Envolve as dimensões temporais de passado, presente e futuro.

3. Oratória epidéutica: as contraposições da situação argumentativa não são colocadas dentro do diálogo pela audiência (por exemplo, o discurso fúnebre). Porém o sujeito social “que fala” leva em consideração essas contraposições, mesmo que elas não estejam sendo explicitadas verbalmente.

Assim, diferentes configurações nas relações entre as pessoas que participam de situações argumentativas (quem fala e a audiência) são parte essencial do contexto argumentativo. Portanto, mudanças nessas relações implicam em mudanças no contexto argumentativo e, conseqüentemente, em outros aspectos da dinâmica argumentativa.

A caracterização do contexto, segundo esses elementos apontados por Billig, podem em muito contribuir para o entendimento do significado das vivências no contexto de experiências na Educação Básica durante a formação inicial. Tanto o conteúdo do argumento quanto as relações que se estabelecem entre as pessoas que cursam a disciplina são elementos chave no processo de definição das contraposições, críticas e justificativas envolvidas nas situações argumentativas que ocorrem nesses espaços.

Uma segunda perspectiva acerca do contexto argumentativo é a proposta por McKerrow (1990). Esse autor afirma que se o argumento for percebido em relação ao contexto, ele pode ser discutido em termos da audiência a qual ele se dirige ou em termos do espaço, campo ou esfera no qual tem lugar. (MCKERROW, 1990, p.27). McKerrow se propõe, assim, a discutir a natureza do argumento quando percebido em termos de “comunidade” e seus cognatos.

Apenas uma parte da discussão proposta por McKerrow será utilizada por contribuir no enriquecimento da a caracterização e mapeamento do discurso argumentativo que ocorre no espaço da disciplina relativa ao estágio curricular.

Um conceito importante para se pensar o contexto argumentativo é o de comunidade. Segundo McKerrow (1990, p. 28), uma comunidade pode ser entendida como um grupo coletivo de pessoas interagindo em um contínuo de espaço-tempo. Após essa breve exposição, o autor levanta algumas características que vão perpassar uma comunidade:

- Comunidades existem em uma dimensão temporal, ou seja, são grupos relativamente estáveis. Dentro dessas comunidades, para a existência de uma comunicação argumentativa, seriam essenciais as dimensões de regra, autorização e observância. Assim, comunidades seriam caracterizadas através de regras específicas que governam o

comportamento argumentativo, por práticas sociais que definem quem fala e com que autoridade o faz e por sua própria exposição dessas regras e práticas sociais em resposta à mudanças no interior ou fora da comunidade (MCKERROW, 1990, p.28):

- Comunidades são “produtos” reais e imaginários do nosso meio individual e do meio social.
- São compostas por indivíduos que em alguns momentos podem ser involuntariamente membros de uma comunidade.

Considero que as pessoas participantes de disciplinas na formação inicial de professores de Ciências e Biologia constituem uma comunidade porque esse grupo possui uma dinâmica e regras próprias e específicas; lida com experiências que têm pontos em comum; acontece em um contínuo de espaço-tempo durante um período e possui uma linguagem em comum, que, de certa forma, estamos interessados em analisar e para compreender quais dinâmicas argumentativas são constitutivas e específicas dessa comunidade quando o tema em discussão é o estágio em instituições de ensino.

Ao revisar a literatura, percebemos que as pesquisas sobre concepções e crenças de professores têm como principal objeto de estudo concepções individuais, centradas no sujeito. Não encontramos referências sobre trabalhos que buscam investigar as concepções construídas coletivamente, no contexto de sala de aula na formação inicial. Nesses espaços, por serem comuns os debates, as discussões e as tomadas de posição em decorrência das diversas tensões abordadas anteriormente, acreditamos que seria fundamental estudar o discurso argumentativo no sentido de contribuir para a identificação de que posições estão presentes, como as pessoas defendem seus posicionamentos, entre outros aspectos.

### CAPÍTULO 3: ORIENTAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentamos, nesse capítulo, a descrição da orientação e dos procedimentos de coleta e análise de dados adotados.

#### 3.1 Contexto<sup>1</sup>

O estudo foi realizado em uma disciplina de Estágio Curricular de um curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas em uma universidade federal da região Sudeste do Brasil. As entrevistas e o episódio se desenvolveram no final da disciplina.

Na época em que a pesquisa foi realizada, existiam currículos distintos para o período diurno (que inclui opções de bacharelado e licenciatura) e período noturno (apenas licenciatura).

No período diurno, o currículo do curso era dividido em um ciclo básico, composto de cinco períodos, e um ciclo de formação profissional, que abrangia três períodos. O estudante fazia a opção pela área de concentração — bacharelado ou licenciatura — a partir do quinto período. Ao analisar o currículo de ambas as áreas de concentração é possível notar uma tendência à valorização da pesquisa: o futuro bacharel tem incluído em sua formação 400 horas de estágio curricular. No entanto, a licenciatura do período diurno não apresenta uma disciplina de estágio e o contato com a sala de aula se dá como parte da disciplina de Prática de Ensino.

No período noturno, o curso de licenciatura em Ciências Biológicas foi criado dentro do projeto de criação das Licenciaturas Noturnas nas áreas de Ciências (Física, Matemática e Biologia), sendo oficialmente implantado no início da década de 1990, aproximadamente 40 anos após ao criação do curso diurno. Algumas das demandas que resultaram na criação do curso foram: 1) falta de professores do Ensino Básico com qualificação apropriada na área, particularmente na rede pública de ensino; 2) número limitado de licenciandos graduados nos cursos diurnos; 3) necessidade de atendimento da demanda por cursos noturnos por parte daqueles que não poderiam arcar com custos de cursos em instituições particulares.

---

<sup>1</sup> As informações presentes nesta seção foram obtidas a partir de documento elaborado pelo Colegiado do Curso de Ciências Biológicas da universidade em que será realizada a pesquisa. Para garantir que a identidade dos participantes será preservada, não citaremos o documento.

O tempo de integralização do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – noturno correspondia a nove períodos. Desde o terceiro período existiam disciplinas dedicadas a maior integração do professor com a prática docente, como, por exemplo, os laboratórios de ensino. Além disso, o curso noturno oferecia, no último período, uma disciplina denominada “Estágio/Monografia em Ciências Biológicas” com carga horária de 260 horas.

O objetivo da disciplina era propiciar um contato com o contexto escolar e/ou vivências na pesquisa em educação. Na época da pesquisa, durante a disciplina, os alunos eram estimulados a fazer o estágio em instituições de Ensino Fundamental e Médio tanto na rede pública quanto na rede particular e também em espaços não formais de ensino como museus e parques. Porém, durante o semestre, os alunos poderiam refletir sobre suas experiências práticas e optar por registrá-las de duas maneiras. Uma delas seria o desenvolvimento de um pequeno projeto de pesquisa em ensino de Ciências e/ou Biologia e redação de uma monografia, apresentando e discutindo os resultados da pesquisa. A outra opção seria a elaboração de um portfólio – um documento que descrevia as atividades e experiências do licenciando durante o estágio curricular. Assim, dos 16 alunos matriculados na disciplina na época da pesquisa, nem todos optaram por fazer o estágio no contexto escolar.

### 3.1.1 Espaço Físico

A sala de aula em que foi realizada a pesquisa era retangular. Possuía quadro negro, bancadas com algumas experiências (nas laterais e fundo da sala) e pias (nas laterais da sala) (Figura 1). A sala de aula estava sempre disposta em semicírculo, com o professor formador ocupando o lugar central na abertura dele e os licenciandos ocupavam as mesas ao redor.

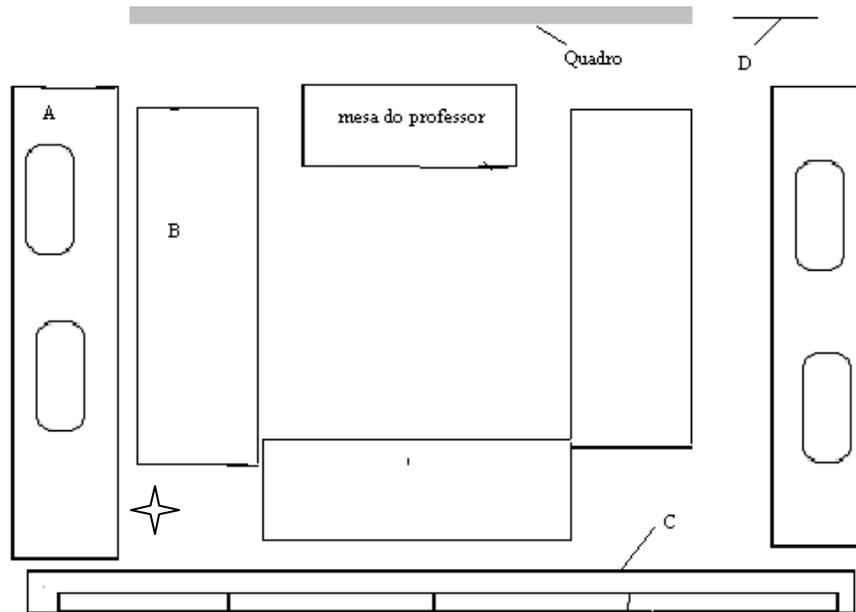


FIGURA 2 - Esquema da disposição da sala de aula observada:

A – bancadas com pias e objetos como terrários, materiais para práticas, etc.

B - mesas nas quais os alunos se sentavam.

C – janelas

D – Porta

☆ - Câmera

### 3.1.2 Seqüência de aulas<sup>2</sup>

As aulas tinham duração média de 180 minutos com um intervalo após o centésimo minuto, aproximadamente.

Na primeira aula o professor formador apresentou como seriam as aulas no decorrer do semestre e as definiu como “seminários”. Segundo ele, as aulas seriam um espaço onde as pessoas discutiriam, socializariam informações, trocariam experiências, surpresas. Ele também participaria ativamente dos debates que aconteceriam. Além disso, acrescentou que, através de muita reflexão sobre a prática, o professor formador juntamente com os licenciandos construiriam um saber próprio do professor.<sup>3</sup>

As aulas foram bastante diversificadas, abordando vários temas no decorrer do semestre. O quadro de apresentação dos dados (Figura 2) sumariza o que ocorreu durante as aulas. Ele foi produzido a partir das gravações em áudio e vídeo e também dos registros feitos no caderno de campo.

<sup>2</sup> A seqüência das aulas foi elaborada a partir da construção do quadro de apresentação, conforme descrito no item 3.5.3 do capítulo 3.

<sup>3</sup> Informações do caderno de campo anotadas durante a primeira aula da disciplina.

FIGURA 3: Quadro de apresentação do curso

Aula	Tópicos principais
1*	Apresentação do curso.
2*	<p><b>1º momento (40 minutos):</b> Aplicação de questionário, pela pesquisadora, com o objetivo de conhecer o perfil dos alunos da disciplina bem como para caracterizar as idéias iniciais dos alunos sobre alguns temas relacionados à pesquisa.</p> <p><b>2º momento (80 minutos):</b> o professor formador apresenta um portfólio, esclarece dúvidas gerais acerca do estágio e da monografia e também apresenta a tarefa para a próxima aula – a elaboração de um memorial (o memorial é um texto em que o estudante apresenta uma reflexão sobre sua vida escolar e acadêmica e sobre suas experiências de trabalho na área de educação, com base em sua trajetória pedagógico-social).</p>
3*	<p>Pesquisadora entrega e lê o termo de consentimento para a pesquisa.</p> <p>O professor formador faz esclarecimentos gerais sobre o estágio. Atividade de socialização de experiências como alunos.</p>
4	<p>O professor formador retoma trabalho da aula anterior e faz menção aos principais tópicos abordados, iniciando um seminário sobre os seguintes temas: ausência de aulas práticas e ele compara turmas de Prática de Ensino e estágio quanto aos itens destacados no memorial. Apresentação dos critérios de avaliação da disciplina.</p> <p>Alguns aspectos sobre os memoriais são abordados: texto de escrita dos memoriais; “lacunas” da formação inicial e formação pesquisador X professor. Entrega dos memoriais</p> <p>Esclarecimento de dúvidas gerais – memorial e portfólio. Seminário sobre identidade profissional.</p> <p>O professor formador entrega e explica os roteiros para desenvolver as propostas de estágio e de monografia</p>
5	<p>Professor formador inicia falando sobre a organização da aula de hoje. Socialização das experiências do estágio e encontros individuais (retorno sobre projetos de monografia e propostas de estágio).</p> <p>Professor explica que os licenciandos devem se envolver nas atividades da escola sem substituir o professor.</p> <p>Seminário em torno de como proceder em relação ao estágio: caderno de campo, anotações.</p> <p>Professor formador fala da importância para formação da dobradinha estágio/monografia.</p> <p>Mestrado e doutorado foram pensados para carreira acadêmica. Mestrado profissional. Colocações de alunos em torno desse tema (professor formador).</p> <p>Relato Sofia – monografia: escolas religiosas e escolas laicas X ensino de evolução, colocações sobre esse tema e sobre criacionismo.</p> <p>Encontros individuais.</p>
6	<p>O professor formador inicia a aula fazendo um levantamento de quem está fazendo estágio, monografia e detalhes sobre esses aspectos. Diretrizes para a 2ª parte da aula, trabalho em pequenos grupos com colegas que estão exercendo atividades semelhantes.</p> <p>Definição das datas das apresentações.</p> <p>Fala sobre a atividade que será desenvolvida na próxima semana, que não terá aula presencial: avaliação de livros didáticos. Licenciandos reclamam, pois já fizeram essa atividade. O professor formador argumenta que será de acordo com padrões do MEC.</p> <p>O professor formador retoma o portfólio. Conclusão. Fala que a conclusão deve discutir o significado da experiência do estágio, os desafios futuros e quais lacunas de formação. Há uma pequena discussão sobre o que são essas lacunas.</p> <p>Entrega de recurso sobre a monografia. O professor formador explica a organização da monografia e o que deve aparecer em cada parte (introdução, metodologia, discussão...).</p> <p>Inicia-se um segundo momento na aula, a sala é dividida em pequenos grupos. Estes grupos são formados de acordo com o que cada aluno está trabalhando – estágio ou monografia – e também com as especificidades do estágio. São 3 grupos: monografia, estágio no período noturno e estágio no período diurno. A pesquisadora acompanhou através de registro no caderno de campo as discussões do grupo no período noturno e foram gravadas as do período diurno. O professor formador dá orientações sobre o que cada grupo deverá discutir. Ele também percorre os grupos para orientar e fazer algumas intervenções em cada grupo. O trabalho em pequenos grupos continua até o final da aula.</p>
7	<p>O professor formador faz anotações em seu caderno, anuncia início da aula e faz chamada.</p> <p>O professor formador propõe avaliação parcial do curso: pontos positivos, negativos, críticas e sugestões.</p> <p>O professor formador pergunta sobre o que alunos acharam sobre o trabalho de avaliação dos livros didáticos.</p> <p>Licenciandos iniciam suas colocações. A aula é uma espécie de “sumarização” do trabalho que foi realizado.</p> <p>Licenciandos participam ativamente do seminário.</p> <p>Entram no assunto das enquetes que remete a experiências vivenciadas no estágio.</p> <p>O professor formador fala que a universalização do acesso ao ensino no Brasil é algo recente. Diferencia universalização do acesso de universalização da permanência. Hoje o público mudou e a escola permanece a mesma. Aborda a questão racial.</p> <p>O professor formador faz comentários sobre formação, sobre utilização do livro didático. Fala também sobre a sua imagem da escola pública ideal. Do processo de deteriorização dessa escola no Brasil. Orlando comenta da questão política que envolve esse assunto e passa para o ensino superior.</p> <p>Professor formador fala do FUNDEB. Aborda a história da escola pública.</p> <p>Seminário: Abordagem de vários assuntos relacionados a escola pública: engajamento, participação, etc... No</p>

	<p>final da discussão, fala sobre profissão docente.</p> <p>O professor formador pede relatos sobre algo interessante que tenha ocorrido no estágio. Retoma o trabalho desenvolvido na aula anterior e propõe questões sobre ele. Essas questões são: como é trabalhar com pesquisa qualitativa? Por que algumas pessoas durante a observação têm a impressão de que irão fazer melhor do que o professor regente? Como lidar com os preconceitos de diversos tipos – dos pais, dos alunos, dos colegas? Pode o professor ser preconceituoso? Discussão. Finalização com proposta para aula seguinte: elaborar um estudo de caso sobre o estágio ou um pequeno texto sobre os desafios da monografia.</p>
8	Essa aula foi ministrada pela pesquisadora. O tema foi as mudanças ocorridas no currículo em relação ao estágio. Inicialmente, discutimos assuntos gerais ligada à docência. Também falamos sobre o preconceito.
9	<p>O professor formador aborda a questão das datas das apresentações e também faz comentários sobre as sugestões existentes na avaliação do curso, realizada no dia 02/05. O professor formador aborda as dificuldades e desafios na realização da pesquisa qualitativa. É ele quem fala durante a maior parte do tempo.</p> <p>O tema agora são os estudos de caso – uma situação que tenha ocorrido no estágio. O professor formador escolheu dois para serem discutidos pelo grupo. Isadora e Juliana apresentaram seus casos.</p> <p>O professor formador fala da relação teoria/prática. É em relação ao manejo de turma. O seminário (como definido por ele na 1ª aula) que se segue aborda a questão do respeito, autoridade e autoritarismo. Também abordam a questão das concepções de aula, de matéria, de conteúdo... Imagens de professor: aqueles que fazem do magistério um bico, descompromissados. O professor formador as define a partir de declarações de um dos alunos.</p> <p>O professor formador pede para que os licenciandos falem das experiências de regência. Relatos de Patrícia, Thais e Amanda. Comentários de Carla, Patrícia, Isadora e Carlos.</p> <p>O professor formador finaliza afirmando que na regência é hora de fazer algo que você se sinta a vontade; não é hora de inovar, pois só estar ali já é um grande aprendizado.</p>
10	<p>O professor formador pediu que a pesquisadora falasse um pouco sobre os instrumentos de coleta de dados.</p> <p>O professor formador pede mais relatos sobre as experiências de regência. Viviane, Sarah, Isadora e Carlos fazem relatos. Tanto professor formador como outros licenciandos fazem intervenções.</p> <p>Começa uma discussão sobre a iniciativa de alguns professores mais antigos desestimularem os professores que estão iniciando a carreira. Falam também sobre os professores faltarem nas escolas.</p> <p>Seminário sobre a questão salarial na profissão docente. Falam Isadora, Viviane, Amanda, Carlos, Marcos, Gustavo, Luciana. Abordam também a questão da motivação, desvalorização do professor. Começam a falar sobre a importância da docência para a formação humana. O professor formador faz o fechamento da discussão e pergunta se o pessoal da monografia tem algo a falar sobre a análise de dados. Alguns licenciandos fazem colocações.</p>
11*	O tema da aula é avaliação, o roteiro da atividade foi dado na aula anterior. Discutem os tipos de avaliação, as formas, as potencialidades. Enfim, como são utilizadas.
12* 13* e 14*	Apresentação trabalhos desenvolvidos pelos licenciandos.

#### Observações:

- As aulas marcadas com (\*) não foram gravadas em áudio e vídeo.
- A aula 12 não foi acompanhada pela pesquisadora.

### 3.2 Seleção e caracterização dos Participantes

Todos os sujeitos participantes da pesquisa eram alunos regularmente matriculados na disciplina de estágio curricular do curso noturno de Licenciatura Ciências Biológicas.

A seleção de participantes para este trabalho de investigação envolveu diferentes tipos de critério. Primeiramente, um aspecto levado em consideração foi o interesse em continuar atuando como docente. Um segundo critério foi a assiduidade às aulas juntamente com a contribuição dos respectivos participantes durante as discussões em sala de aula, ou

seja, alunos que participavam significativamente e, expunham suas opiniões nas diversas situações no contexto de sala de aula. Esse critério foi adotado pois nos interessava a interação em sala de aula, já que parte da pesquisa envolvia o discurso argumentativo em sala de aula, tendo como marcador a contraposição de idéias. Além disso, levamos em consideração a relação com a pesquisadora, pois a qualidade dos dados coletados, principalmente nas entrevistas, dependia de uma facilidade de comunicação e de uma relação de confiança entre participante e pesquisador. Nesse sentido, os trabalhos de observação em sala de aula junto a turmas de professores em formação inicial do curso de Ciências Biológicas iniciaram-se um semestre antes do início da pesquisa, o que possibilitou um contato prévio com alguns alunos.

Como descrito anteriormente, a disciplina de estágio curricular permitia ao aluno escolher entre realizar o estágio no contexto escolar ou desenvolver uma monografia na área de educação. Assim, optamos por alunos que estivessem nos dois contextos: professores em formação que estavam desenvolvendo o estágio curricular e outros que estivessem envolvidos com a monografia.

Um outro critério de seleção era relativo ao grau de envolvimento que o participante permitia no termo de consentimento. Nas primeiras semanas de aula, a pesquisadora entregou para cada aluno da disciplina um termo de consentimento que informava a disponibilidade de participação do licenciando em vários níveis (ANEXO A). Os níveis variavam desde a opção por não participar até a opção por gravação em vídeo do professor em formação e realização de entrevista com a pesquisadora. Selecionamos participantes que se voluntariaram a participar em todos os níveis.

Finalmente, utilizamos critérios que valorizassem a diversidade dos participantes (LINCOLN & GUBA, 1985). O grupo de participantes era composto por dois homens, duas mulheres, sendo uma delas negra. Além disso, cada um dos indivíduos pertence a diferentes classes sociais, o que pode ser percebido através da história de vida dos diferentes participantes. Tais aspectos ficarão mais claros durante a descrição dos participantes e permeiam as questões relativas ao gênero, etnia e classe social dos participantes.

A partir dos questionários iniciais selecionamos oito participantes. No decorrer do semestre letivo optamos por reduzir o número de potenciais participantes para seis, pois dois dos licenciando já trabalhavam em outras áreas e estavam apenas concluindo seus estudos. Esses seis participantes foram entrevistados e suas entrevistas foram transcritas. A partir da leitura das transcrições, optamos por selecionar apenas quatro participantes. A escolha foi

influenciada pelo fato de dois deles contribuírem muito pouco para a diversidade de idéias, uma vez que as principais idéias desses licenciandos já haviam sido contempladas por outros.

O perfil dos quatro participantes selecionados é apresentado a seguir.

#### **AMANDA**

Amanda era negra e tinha 28 anos. Nasceu e sempre viveu em Belo Horizonte. Morava com a mãe na região central. Por dificuldades financeiras, optou inicialmente por estar em um curso superior independentemente da área, por isso ingressou inicialmente no curso de Biblioteconomia e somente no 6º período conseguiu reopção para o curso de Ciências Biológicas noturno. Trabalhou durante toda a graduação, primeiramente na rede municipal, na região metropolitana, como auxiliar de biblioteca, depois em duas escolas da rede privada de ensino, como monitora e depois como responsável pelo laboratório de biologia. Sempre quis ser professora. Fez estágio durante a disciplina.

#### **GUSTAVO**

Gustavo era branco e tinha 24 anos, nasceu em Belo Horizonte, é solteiro, morava com os pais e tinha só um irmão. Sempre estudou em escolas particulares. Era sócio de uma empresa familiar na área de engenharia, em que tinha certa autonomia em relação aos horários e também ao trabalho em si. Gustavo afirmava que essa atividade não influenciava a em suas atividades acadêmicas e ressaltava que sempre esteve envolvido com disciplinas e estágios em laboratórios durante o curso, pois nunca precisou trabalhar fora. Exporadicamente ministrava aulas particulares. Na época em que a pesquisa foi realizada, fazia iniciação científica voluntária em um laboratório de genética. Gustavo optou por não fazer o estágio e sim uma monografia cuja coleta de dados ocorria, porém, na escola.

#### **ORLANDO**

Orlando era branco e tinha 23 anos. Ele nasceu em Belo Horizonte e morava com os pais, ambos aposentados. Tinha duas irmãs mais velhas, que não moravam com eles. Estudou em escolas da rede privada. Suas duas irmãs fizeram magistério, o que, segundo, Orlando, teve grande influência em sua escolha profissional. Ao entrar na universidade, optou por estagiar em um laboratório de pesquisa em Ciências Biológicas e em um museu. Já no segundo período, começou a trabalhar em uma escola da rede particular como monitor. Dois anos depois, o licenciando assumiu suas primeiras turmas. Na época em que a pesquisa foi realizada, Orlando trabalhava com educação para jovens e adultos. Ele pretendia fazer

mestrado na área de educação ou de genética. Se definia como um biólogo educador. Orlando, assim como Gustavo, optou por não fazer o estágio e sim uma monografia sobre jogos pedagógicos. Os dois trabalharam juntos nesse projeto de pesquisa.

#### **VIVIANE**

Viviane era branca e tinha 22 anos. Nasceu em Vitória/ES, mas sempre morou em Belo Horizonte. Morava com os pais e tinha um irmão alguns anos mais velho. Estudou em uma escola particular da 5ª série do Ensino Fundamental ao 2º Ano do Ensino Médio, quando foi para a Europa e lá concluiu o Ensino Médio. Primeiramente, ingressou no curso de Ciências Biológicas em uma instituição federal de ensino onde estudou por 1 ano e depois conseguiu transferência para a instituição na qual foi realizada a pesquisa. Fez iniciação científica, como bolsista, durante dois anos na área de comportamento de insetos. Nesse mesmo período, estagiou em diferentes espaços. Pretendia pedir continuidade de estudos para o bacharelado, mas não tinha como objetivo concluí-lo, mas participar da seleção do mestrado em Ciências Biológicas. Optou por realizar o estágio na disciplina e comentava que estava gostando do contato com contexto escolar. Gostaria de conciliar a docência com a pesquisa em Biologia. Viviane fez estágio em uma escola da rede pública estadual.

#### **O PROFESSOR FORMADOR<sup>4</sup>**

O professor formador, chamado na pesquisa de João, graduou-se em licenciatura de Ciências Biológicas. Desde o início do curso optou por fazer licenciatura e fez o mestrado e doutorado na área de educação. Atuou como professor do ensino básico, em escolas da rede pública e da rede particular, antes do seu ingresso como docente na universidade.

### **3.3 Orientação metodológica**

Por suas especificidades consideramos que a pesquisa proposta insere-se no contexto de orientação naturalística, segundo os referenciais de Lincoln e Gubba (1985). Portanto, o foco da pesquisa são os significados que os participantes constroem o estudo ocorre em contextos naturais (e.g., um curso na universidade, uma sala de aula de biologia). Segundo Lincoln e Guba (1985). Uma pesquisa de cunho naturalístico envolve certos pressupostos, tais como: 1) atenção às relações de dependência do contexto; 2) uma visão

---

<sup>4</sup> Para garantir o anonimato desse participante, várias informações não serão apresentadas, apesar de serem do conhecimento da pesquisadora.

complexa de causalidade (já que diferentes fatores interagem entre si na construção do fenômeno investigado); 3) a influência de valores no desenvolvimento da pesquisa; 4) a interdependência entre o investigador e o fenômeno investigado; 5) sua configuração completa não pode ser dada antecipadamente, na medida em que mudanças importantes podem ocorrer durante a sua realização. Muitas vezes, por exemplo, o foco de pesquisa pode sofrer alterações ao longo do trabalho (LINCOLN & GUBBA, 1985). Além disso, neste projeto várias metodologias serão combinadas para responder às questões da pesquisa, refletindo a noção de pesquisador enquanto *bricoleur* (DENZIN & LINCOLN, 2000).

Lincoln e Guba (1985) sugerem ainda que os diferentes métodos de coleta de dados que podem ser utilizados em uma pesquisa naturalística (tais como gravações de vídeo, entrevistas, protocolos de observação e notas de campo) devem ser estruturados progressivamente ao longo do estudo. Assim, no início da investigação, quando as questões de pesquisa podem ser muito gerais, os métodos de coleta não se devem focar em aspectos muito específicos. Na medida em que se avança, porém, os procedimentos utilizados vão se determinando em termos de sua estrutura. Esses autores destacam, ainda, um aspecto bastante característico da pesquisa naturalística - o início da análise dos dados nos primeiros instantes de sua coleta, no intuito de facilitar a estruturação gradativa do trabalho.

### 3.4 Coleta de Dados

Para a coleta de dados optamos por utilizar diferentes métodos, sendo eles: 1) observação presencial com registro através de anotações em cadernos de campo e gravações em áudio e vídeo das aulas da disciplina, 2) entrevistas com os participantes com registro em áudio e 3) questionário escrito. Tais procedimentos são tomados buscando possibilitar a manutenção da diversidade dos dados e a fidedignidade aos significados que os sujeitos da pesquisa atribuem a suas experiências.

#### 3.4.1 Questionários

Inicialmente, aplicamos dois questionários escritos. O primeiro questionário já era utilizado pela orientadora da pesquisa em disciplinas de graduação com o objetivo de obter algumas informações sobre os estudantes, possibilitando construir um perfil dos alunos da disciplina (ANEXO A). O segundo foi utilizado para conhecer as idéias iniciais dos alunos

sobre alguns temas relacionados à pesquisa (APÊNDICE A). Ambos os questionários foram utilizados para a seleção dos participantes.

### 3.4.2 Observação em sala de aula

Um período de observação inicial ocorreu no semestre anterior à coleta de dados, com acompanhamento de 10 aulas na disciplina Prática de Ensino em Ciências Biológicas, do curso noturno – a qual, segundo o currículo do curso, é cursada no semestre anterior à disciplina Estágio e Monografia. O objetivo era o de aperfeiçoar o repertório da pesquisadora como observadora, contribuir para sua familiarização com o contexto de pesquisa e estabelecer uma aproximação com o contexto de formação inicial.

Em sala de aula foram utilizados dois instrumentos para registro: a gravação em áudio e vídeo e as anotações em caderno de campo. A gravação em áudio e vídeo em mídia digital só foi possível a partir do momento que tínhamos consentimento dos licenciandos.

No caderno de campo cada aula foi identificada com data e número da mesma (primeira, segunda...). Em intervalos regulares de aproximadamente 10 minutos, registrava-se o horário e o tempo decorrido de gravação visualizado na câmera. Esse registro bem como a utilização de marcadores temporais no caderno de campo, serviu para o mapeamento posterior das informações obtidas através da gravação das aulas.

Nas anotações de caderno de campo, as informações referentes a cada sujeito em sala de aula (professor-formador, professores em formação), bem como as impressões da pesquisadora foram registradas com canetas de cores diferentes para facilitar sua diferenciação.

Foram gravadas 10 aulas totalizando aproximadamente 30 horas de gravação.

### 3.4.3 Entrevistas

Segundo Patton (1990), o objetivo realizar uma entrevista com um sujeito de pesquisa é ter, de alguma forma, acesso à perspectiva do participante (PATTON, 1990, p.278). Nessa pesquisa utilizamos entrevistas semi-estruturadas. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista semi-estruturada tem uma certa liberdade de percurso, ou seja, o entrevistador tem um guia básico de questões a serem abordadas, mas que não precisa seguir uma ordem rígida de realização, permitindo adaptações, quando necessário (p. 34).

Foram realizadas entrevistas individuais de cerca de 60 minutos com o professor formador e com seis licenciandos da turma. Na entrevista com o professor formador,

APÊNDICE B, procuramos obter informações sobre sua trajetória profissional e suas percepções acerca da disciplina que lecionava. Assim, teríamos mais elementos para melhor compreender o contexto em que se inseriam as atividades de sala de aula e as experiências dos participantes.

Nas entrevistas com os licenciandos, APÊNDICE C, procuramos conhecer seu percurso profissional, suas visões acerca da profissão docente e o significado das experiências no contexto escolar. Além disso, havia uma questão que tem como base um episódio da sala de aula. Como discutiremos mais adiante, nem todos os dados coletados a partir da entrevista foram analisados no presente estudo.

#### 3.4.4 Episódio

O episódio foi selecionado a partir da observação sistemática e do registro das interações que ocorreram durante a disciplina “Estágio e Monografia”. Por suas especificidades, uma interação em sala de aula nos proporciona conhecer as visões dos estudantes acerca da profissão docente presentes em uma dimensão social. O episódio só foi selecionado ao final do período de coleta de dados. Inicialmente, utilizamos como marcador para a seleção do episódio a ocorrência de contraposição de idéias, critério que adotamos para a identificação de situações argumentativas (BILLIG, 1987). Como discutimos no Capítulo 2, esse tipo de situação possui características que a tornam particularmente apropriada para termos acesso a como os indivíduos pensam sobre algumas questões.

#### 3.4.5 Documentos

Um outro instrumento de coleta de dados utilizado foram documentos relativos às aulas na disciplina de estágio curricular em Ciências Biológicas, entregues aos licenciandos pelo professor formador. Tais documentos foram:

- O programa de curso com a ementa da disciplina, objetivo geral, duração, descrição das atividades a serem desenvolvidas;
- Orientações para o desenvolvimento do memorial e também do pré-projeto de estágio e monografia;
- Orientações acerca da elaboração do portfólio;
- Avaliação parcial do curso.

Esses documentos possibilitaram construir um panorama geral da disciplina, assim como permitiram um melhor acompanhamento das atividades que estavam sendo desenvolvidas pelos licenciandos e os objetivos a elas associados.

### 3.5 Análise dos dados

#### 3.5.1 Análise dos questionários – para seleção dos participantes

A análise dos questionários possibilitou a seleção prévia de oito participantes.

O primeiro questionário aplicado forneceu uma visão geral sobre os participantes. Através dele foi possível obter informações como classe social, atividades exercidas durante a graduação, perspectivas em relação a área de licenciatura (interesse ou não de continuar na área e/ou exercer a profissão).

Já o segundo questionário abordava questões mais específicas. Foi utilizado como instrumento para conhecer as visões iniciais dos estudantes acerca do estágio no contexto escolar e suas implicações para a prática docente bem como visões acerca da profissão docente.

#### 3.5.2 Análise das entrevistas

A primeira etapa de qualquer estudo que utilize dados verbais é a aplicação de procedimentos de transcrição, visando a obtenção de textos discursivos escritos, especificamente produzidos para cada tipo de situação observada (LEMKE, 1998).

Inicialmente as entrevistas não foram transcritas integralmente. A pesquisadora ouvia cada uma das entrevistas e elaborava um relato que fornecesse um panorama geral de seu conteúdo. A partir desse “resumo” do conteúdo da entrevista, optamos por fazer uma transcrição fina (i.e., incluindo as falas literais dos participantes) referentes às 4ª e 5ª questões das entrevistas (ver roteiro – APÊNDICE E) com quatro professores em formação selecionados<sup>5</sup>. O apêndice apresenta as convenções utilizadas para essa etapa de transcrição.

---

<sup>5</sup> A seleção dos participantes foi descrita em detalhe no item 3.2.

Utilizamos algumas convenções para representar aspectos do discurso oral<sup>6</sup> na transcrição. Esses aspectos podem ser vistos na tabela no apêndice.

A análise dos dados foi iniciada com a leitura dos textos produzidos a partir da transcrição fina das 4ª e 5ª questões das entrevistas. A análise das questões foi realizada inicialmente separadamente e, em um segundo momento, nos voltamos para a análise das duas questões conjuntamente. A partir da leitura sistemática das entrevistas identificamos as principais idéias de cada participante e as destacamos no texto. A leitura foi feita de duas formas, inicialmente, lendo o texto de cada sujeito da pesquisa individualmente e também lendo em sequência os textos. A ordem de leitura foi variada para permitir uma maior sensibilidade em relação aos dados.

O referencial para a análise de dados foi Dey (1993).

Inicialmente algumas questões nortearam a leitura das entrevistas. Assim, garantia-se que aspectos fundamentais não deixariam de ser observados para todos os entrevistados. As categorias geradas durante a leitura eram associadas a uma ou mais dessas questões. Essas questões foram utilizadas como marcadores para agregar as categorias. Com a utilização dos marcadores chegamos à categorias gerais, que indicavam o conteúdo dos dados. Os marcadores criados eram q1: caracterização do professor, q2: imagem do professor, q3: professor na sociedade, q4: trabalho de professor e q5: influência do contexto no trabalho docente.

Em um primeiro momento, visamos a produção de descrições dos dados, ou seja, buscamos o reconhecimento de padrões de eventos e os identificamos para que descrevessem o conteúdo das entrevistas e do episódio de sala de aula e suas características. Nesse momento, buscávamos contar a história individual dos dados relativos a cada participante. Segundo Dey (1993), essa etapa é denominada classificação.

A partir da classificação, que reflete as características dos dados, buscou-se a construção de categorias que, gradualmente, foram se tornando mais significativas e mais abrangentes. As categorias visam organizar os dados de acordo com suas características relevantes. De acordo com as orientações metodológicas adotadas, na pesquisa de cunho naturalístico (LINCOLN & GUBBA, 1985), as categorias emergem durante o próprio processo de análise. Esse processo de gerar categorias, em todas as suas fases, ocorreu inicialmente de forma manual, e, posteriormente, com a utilização do programa de

---

<sup>6</sup> As entrevistas foram transcritas a partir da fala literal dos participantes da pesquisa, não se adequa, assim, às normas cultas da língua portuguesa.

computados Atlas.ti. Esse tipo de ferramenta tecnológica auxilia na organização e visualização de dados na análise qualitativa (KELLE, 1998).

A categorização foi realizada com auxílio do programa Atlas.ti. O programa permite uma sobreposição de categorias bem como a visualização das categorias criadas para cada sujeito. Além disso, é possível criar documentos selecionando uma categoria e obter como resultado todas as citações referentes a ela ou selecionar uma citação e obter as categorias referentes a ela. O programa ainda permite a inserção de comentários que podem auxiliar na definição das categorias e no mapeamento das mesmas. O programa Atlas.ti permite trabalhar a informação de várias formas, permitindo uma melhor visualização dos dados obtidos.

No Atlas.ti, a partir dos marcadores para as questões de leitura descritas acima, gerava-se um documento que possibilitava a visualização de todas as categorias/códigos associados a cada marcador, como pode ser visto no exemplo abaixo.

Q1: CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR  
 Professor tem que saber sobre as relações humanas. Saber científico não basta para saber ensinar.  
 Professor tem que saber sobre a situação sócioeconômica dos alunos. Saber sobre aspectos sócio culturais.  
 Professor tem que ter conhecimentos e conhecimentos sobre a realidade sócio cultural e econômica dos alunos.  
 Professor tem que ser generalista tanto para adaptar seu ensino ao contexto no qual atua quanto para interagir com outras áreas do conhecimento.  
 Professor generalista.  
 Atividade de ensinar envolve mais que saber científico, o professor precisa saber sobre relações humanas.  
 Não é tão importante dominar os conhecimento da área e da educação para ser bom professor  
 Não basta dominar os conhecimento da área para ser professor.  
 Necessita do conhecimento científico disciplinar, mas também deve saber sobre psicologia, sobre as interações com crianças e adolescentes.

E

esse documento foi gerado para cada um dos marcadores, que não eram mutuamente exclusivos, por isso, ao final do processo, cada código podia estar associado a mais de uma questão.

O processo de geração de códigos envolveu uma série de desafios, sempre remetendo aos dados e categorias iniciais para que os códigos gerados fossem significantes em si próprios, para que tivessem um conceito, uma idéia completa em si mesmos. Para isso, a pesquisadora realizava encontros semanais com sua orientadora para discussão das categorias. O principal problema encontrado nessa etapa de análise relacionava-se à criação de categorias que fornecessem informações acerca das visões dos licenciandos que não reproduzissem apenas o que fora dito pelos participantes, ou seja, categorias com um teor

interpretativo dos dados que agregassem novas informações. Para solucionar a dificuldade de gerar “categorias interpretativas” voltávamos às etapas iniciais de construção das mesmas procurando fazer descrições mais gerais dos dados. O processo de “retorno” às falas dos participantes e categorias iniciais foi repetido várias vezes até é que os códigos construídos descrevessem, contassem uma história presente nesses dados. As categorias visavam responder às questões propostas, ressaltando padrões e singularidades presentes nos dados.

Procurávamos constituir diferentes subgrupos para cada uma das questões de análise. Assim, agregamos os códigos que continham idéias similares e também aqueles que diferiam entre si:

**Q1: caracterização do professor**

**Sub grupo I:**

Professor tem que saber sobre as relações humanas. Saber científico não basta para saber ensinar.

Não é tão importante dominar os conhecimento da área e da educação para ser bom professor

Não basta dominar os conhecimento da área para ser professor

Em seguida, geramos afirmações que refletiam as idéias presentes nos subgrupos. As afirmações geradas foram organizadas em dois grandes temas apresentados no capítulo 4.

### 3.5.3 Análise do episódio em sala de aula

Ao final do processo de observação das aulas totalizaram-se aproximadamente 30 horas de transcrição. A primeira etapa de transcrição envolveu a elaboração de um quadro de apresentação (FREITAS, 2002) com um resumo da seqüência de aulas e as atividades desenvolvidas (Figura 4, capítulo 4). O quadro inclui marcadores para elementos que consideramos mais importantes para a pesquisa, tais como: a menção à profissão docente e às experiências no contexto escolar e a ocorrência de contraposição de idéias. O quadro de apresentação dos dados possui também marcadores temporais para facilitar o mapeamento dos episódios bem como sua localização no material digitalizado. O quadro de apresentação dos dados foi um instrumento importante para a seleção do episódio que se desenvolveu na aula de número 10.

Os critérios para a seleção do episódio foram a presença da contraposição de idéias por um período relativamente longo da aula e o tema da discussão. Além disso, os participantes selecionados para nosso estudo participaram ativamente da discussão.

Em seguida, foi realizada a transcrição fina desse episódio (CAMERON, 2001), seguindo as mesmas convenções das entrevistas (APÊNDICE E).

A análise do episódio em sala de aula foi realizada a partir de seu texto transcrito (APÊNDICE D).

Inicialmente, a transcrição do episódio em sala de aula foi analisada juntamente com as entrevistas para que pudéssemos identificar temas/idéias mais prevalentes e correlações entre esses textos.

Depois, optamos por realizar uma outra análise do episódio. A análise então desenvolvida teve como objetivo identificar as principais idéias que estão sendo discutidas no episódio, os sujeitos envolvidos na elaboração de cada uma delas, sua distribuição temporal no episódio e também suas inter-relações como relações de causa, contraposição, complementação e conciliação.

#### 4 Questões éticas

Como essa pesquisas envolveu seres humanos, deve ser tomada uma série de cuidados com os participantes. Nas primeiras semanas de aula, as pesquisadoras entregaram para cada aluno da disciplina um termo de consentimento (ANEXO B). O termo de consentimento foi lido juntamente com os professores em formação e forneceu-se uma cópia para cada um deles. O licenciando podia fazer várias opções, ou seja, tinha a possibilidade de optar desde por não participar da pesquisa até a participação em vários níveis sendo o mais abrangente deles o consentimento para ser entrevistado bem como a sua gravação em áudio e vídeo.

A pesquisa apresenta apenas codinomes para preservar a identidade dos participantes.

#### 5 Limitações do estudo

Uma das limitações desse estudo é relativa ao envolvimento da pesquisadora com os sujeitos de pesquisa. Uma relação mais próxima pode melhorar a integração e comunicação entre a pesquisadora e os participantes e permitir maior acessibilidade à entrevista. Contudo, o leitor deve estar atento para o fato de que os participantes tinham conhecimento acerca de sua atuação profissional e alguns posicionamentos em relação à questão de pesquisa, o que pode ter influenciado as colocações desses professores em formação.

Um outro aspecto relativo ao distanciamento diz respeito à trajetória da pesquisadora – bióloga e professora. Ou seja, o contexto de pesquisa e as discussões presenciadas lhe eram familiares o que, em alguns momentos, dificultou o estranhamento em relação aos dados.

Além disso, durante a análise dos dados percebemos uma ausência de menções às experiências no contexto escolar, o que, de certa forma, não era esperado dado que a pesquisa se desenvolveu em uma disciplina de estágio curricular. Porém, ao rever as questões de entrevista, percebeu-se que as perguntas podem ter influenciado esse resultado, pois perguntamos qual a primeira coisa que o licenciando se lembrava sobre o que é ser professor, o que pode ter evocado uma imagem de um professor ideal.

A pesquisadora, formada em Ciências Biológicas, encontrou dificuldades em realizar a análise qualitativa dos dados, dada a falta de vivências em pesquisas dessa natureza.

## CAPÍTULO 5: DISCUSSÃO

A construção da identidade profissional do professor possui tanto uma dimensão pessoal como uma dimensão social (COLDRON & SMITH, 1999 *apud* BEIJAARD *et al*, 2004). Tentar estabelecer contraposições entre os dois contextos investigados – entrevistas e interação em sala de aula – implica em contribuir para o entendimento de dimensões envolvidas na construção da identidade docente. Dadas as inter-relações entre essas duas dimensões, como esperávamos, no episódio identificamos a ocorrência de alguns aspectos que estavam presentes também nas entrevistas, em particular, o de como licenciandos se percebem enquanto professores e suas visões sobre o professor e a profissão docente. Contudo, uma particularidade do episódio é que, em sala de aula, pudemos acompanhar parte do *processo* de construção da identidade docente em espaços de formação inicial, bem como as estratégias e o papel da mediação do professor formador.

Uma outra contraposição a ser estabelecida relaciona-se com a perspectiva temporal dos contextos investigados, isto é, entrevista e episódio em sala de aula. Na entrevista, sabemos que perguntar a pessoas sempre leva à seleção das informações, filtradas/influenciadas através do tempo por novas experiências, eventos e outras pessoas (BEIJAARD *et al*, 2000), inclusive, em função da interação com (e análise da) pesquisadora, por exemplo, considerando-se a forma que as perguntas são colocadas. No episódio, porém, as visões estão sendo construídas em tempo real, naquele momento. Cada professor em formação participante pode trazer uma nova idéia e agregar significados às colocações já existentes, ou mesmo mudar a perspectiva da discussão.

Neste capítulo, identificamos e discutimos aspectos que predominaram nas entrevistas – os saberes docentes, questões relativas à identidade e ao desenvolvimento profissional do professor. Em seguida, abordamos a desvalorização da profissão docente que está presente em ambos os contextos investigados, entrevistas e episódio em sala de aula. A seguir, discutimos aspectos relativos à perspectiva da docência enquanto dom. Voltamo-nos ainda para particularidades do episódio em sala de aula, ao examinarmos sua dinâmica e seu conteúdo. Finalmente, tecemos considerações finais sobre esta pesquisa.

## 5.1 Saberes docentes, identidade e desenvolvimento profissional

Três grupos de referenciais relacionados entre si que podem contribuir para melhor compreendermos questões relativas às visões sobre a profissão docente seriam o da identidade docente (LOGUERCIO & DEL PINO, 2003; MAYER, 1999; BEIJAARD *et al*, 2000; BEIJAARD *et al*, 2004), o de autores que se voltam para as questões relacionadas ao desenvolvimento profissional (FULLER, 1969; CONVAY & CLARK, 2003), e, finalmente, o dos saberes docentes.

Não pretendemos fazer uma revisão acerca do conceito de identidade docente, porém, vale ressaltar que esse conceito tem muitos significados na literatura. Explorarei brevemente aqui alguns conceitos de identidade profissional que consideramos pertinentes para o estudo. Uma abordagem comum consiste em propor que a identidade é desenvolvida ao longo da vida e depende das interações do indivíduo com o seu ambiente e com outras pessoas (BEIJAARD *et al*, 2004, p.107) – daí a relação com o referencial de desenvolvimento profissional. Beijaard *et al* (2004) faz um levantamento acerca das pesquisas que investigam a identidade profissional docente. Nessa revisão, alguns conceitos que permeiam os diferentes artigos são propostos para o termo “identidade profissional docente”. O conceito de identidade profissional vem sendo utilizado com vários sentidos ao se abordar a profissão docente e a formação de professores. Alguns artigos abordam a identidade profissional relacionando-a com as visões e imagens que os professores têm sobre si mesmos. Para eles, essas visões e imagens influenciam o modo como os professores ensinam, seu desenvolvimento profissional e suas atitudes perante mudanças educacionais. Outros abordam a identidade do professor em relação ao seu papel e outros conceitos relacionados como reflexão e auto-avaliação, que são importantes para o desenvolvimento profissional. Finalmente, o conceito de identidade profissional não se refere apenas à influência de expectativas de outras pessoas, mas também perpassa as imagens aceitas na sociedade sobre o que o professor tem que saber e fazer – daí a intersecção com o referencial dos saberes docentes. Além disso, o que os próprios professores destacam em sua vida e enquanto profissionais baseados em suas experiências práticas e história de vida pessoal fazem parte dessa última definição (BEIJAARD *et al*, 2004, p.108).

Em seu estudo, LOGUERCIO & DEL PINO (2003) trazem três enunciados sobre identidade profissional. Esses enunciados são considerados pelos autores como de senso comum, ou seja, idéias presentes na sociedade acerca da identidade docente. São eles: “o professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa”, “professores são meros

transmissores ou técnicos instrumentados” e “os professores são desqualificados e passivos” (p.22). Algumas desses enunciados estão presentes nos resultados desta pesquisa.

Voltemos-nos primeiramente para a proposição que identifica o professor como alguém que sabe alguma coisa. Essa visão está presente no contexto da formação inicial dado que os professores em formação caracterizam, *nas entrevistas*, o docente como alguém dotado de saberes específicos. Esses saberes abrangem os saberes de conteúdo, substantivo e pedagógico bem como aqueles saberes relacionados ao conhecimento de contexto. No entanto, em nosso estudo o conhecimento de contexto foi enfatizado pelos licenciandos fazendo com que outros conhecimentos, como o saber de conteúdo substantivo, ficassem em segundo plano. É interessante buscar referenciais que possam contribuir para compreendermos esses resultados, uma vez que esses estudantes emergem de um contexto de formação no qual o conhecimento de conteúdo substantivo é valorizado. Os cursos de licenciatura, em particular, com a sua estrutura “3 + 1”, têm enfatizado e atribuído um maior status para o conhecimento na área de Ciências Naturais (AYRES, 2005). Assim, suas percepções sobre o que é ser professor são fortemente influenciadas por esse processo de formação.

O modelo de Fuller (1969 *apud* BEJARANO & CARVALHO, 2003) pode trazer algumas contribuições nesse sentido. Fuller (1969, p.218) propõe categorias para investigar o grau de desenvolvimento profissional dos professores. Essas categorias relacionam-se a preocupações educacionais. Assim, Fuller propõe três etapas de desenvolvimento. Na fase inicial, ou fase de pré-ensino, o professor teria pouca ou nenhuma experiência, o que o leva a não ter preocupações com o ensino. Em uma fase de primeiros contatos com o ensino, as preocupações dos professores novatos estariam centradas em si mesmos. Finalmente, em uma fase denominada por Fuller de fase de *late concerns*, o campo de preocupações se deslocaria da imagem do professor e passaria a se centrar nos seus próprios alunos e na aprendizagem (1969 *apud* BEJARANO & CARVALHO, 2003). A valorização do conhecimento de contexto em diversas perspectivas (interação professor-aluno - aspectos relacionados a conhecer o aluno, bem como suas condições sócio econômicas e culturais) traz indícios de que seria possível situar os professores em formação na fase de preocupações denominada *late concerns*, na qual o professor preocupa-se com os alunos. Em um outro estudo com futuros professores de física da África do Sul e da Suíça, Marshall e Linder (2005), estudando as *expectativas* de licenciandos em relação à docência, identificaram uma similar mudança no foco “para além

do desenvolvimento acadêmico do aluno, envolvendo o desenvolvimento pessoal também”<sup>1</sup> (MARSHAL *et al*, p.1263). Os autores apontam que essa preocupação seria inédita entre professores de Ciências. Contudo, essa mesma preocupação poderia também ser associada à fase dos primeiros contatos, se for entendida como uma versão menos explícita da busca por maior aceitação dos estudantes, isto é, conhecer os estudantes poderia ser uma estratégia para garantir um bom relacionamento com eles. Possibilidade que não foi aventada por Marshall e Linder (2005).

A ausência de menção a preocupações com a aprendizagem dos alunos sustentaria essa segunda proposição e, paralelamente, indicaria a presença também de elementos que caracterizariam a fase de pré-ensino. O que é, de certa forma, esperado, sabendo-se que os professores em formação estão vivenciando as suas primeiras experiências no contexto escolar na disciplina de estágio curricular. Situa-los na fase de pré-ensino pode auxiliar na compreensão da ausência de menção ao conhecimento de conteúdo substantivo. Como suas experiências em sala de aula ainda se limitam a contatos pontuais – algumas vezes restritos ao estágio curricular, no qual o professor em formação escolhe um conteúdo que domina – o domínio conteúdo a ser ensinado não representa um desafio, e, portanto, essa preocupação educacional não adquire sentido no contexto das experiências de sala de aula dos licenciandos.

Loguercio e Del Pino (2003) trazem contribuições para um melhor entendimento da caracterização que os professores em formação fazem acerca dos saberes docentes ao mencionarem tensões vivenciadas por esses professores. Segundo esses autores, ao se confrontarem com o contexto escolar, os professores em formação ou em início de carreira tendem a reconhecer os limites de sua formação anterior, rejeitando-a e construindo a imagem de que o sucesso só depende dele (p.22). Ao mesmo tempo, professores novatos tendem a se sentir “desconfortáveis” em relação aos colegas antigos. Muitas vezes são recebidos com discursos do tipo “*tu te envolve tanto porque é novinha, eles vão te enlouquecer*” ou mesmo “*os alunos estão me enlouquecendo desde que tu entrou, querem sair, fazer coisas diferentes. Eu não posso fazer isso porque tenho várias turmas e um programa para cumprir.*” Falas como essas, exemplificadas por Loguercio e Del Pino (1999, p.35), são comuns nos espaços nos quais os professores em formação realizam seus estágios. São falas de professoras a partir de sua vivência dentro da escola, falas que interferem na construção da identidade docente. Os

---

<sup>1</sup> Texto original em inglês

licenciandos, no contexto do estágio curricular, vivenciam tais afirmações no cotidiano de suas experiências. Esse confronto de expectativas, experiências com o ensino ou ausência delas, imagens de escola, entre outros, pode levar ao que Beach & Pearson (1998) denominaram conflitos educacionais. Esses autores caracterizaram quatro tipos fundamentais de conflitos e um tipo de conflito comum aos professores em formação é relativo a conflitos pessoais em suas relações com os colegas professores, estudantes, administradores (BEACH & PEARSON, 1998).

Paralelamente, outros autores apontam que, muitas vezes, durante a formação inicial, as universidades fortalecem as visões sobre os professores que estão “lá fora” (LOGUERCIO & DEL PINO, 2003): as práticas desatualizadas desses profissionais, seus conhecimentos estáticos, o descaso em relação ao trabalho em sala de aula, entre outros, são temas recorrentes de discussões nos espaços formativos. Assim, a sala de aula de graduação prepara seus professores para serem professores ideais, melhores que os professores que estão “lá fora”, portadores de conhecimento atualizado. O que pode ser exemplificado pela fala de Viviane, ao recuperar uma discussão ocorrida durante a disciplina:

“Foi sobre... algumas pessoas, inclusive eu, falaram que no estágio conseguiriam fazer melhor do que aquilo que viam. E aí, bom, essa disciplina foi cheia de coisas assim. Essa é que eu estou na cabeça. E algumas pessoas criticaram muito essa posição, sabe? Inclusive eu fui uma das pessoas que falei isso. E tipo... como se fosse prepotência, falar isso. É prepotência você falar que pode fazer mais, você nunca deu aula, como é que você acha que pode fazer melhor do que uma pessoa que dá aulas há 20 anos. E eu mantenho o que eu disse, sabe? Porque eu olhando... você fala ‘então como você faria isso?’ Eu não sei, sabe? Mas assim, é... porque eu acho que a experiência conta muito. Mas eu acho que ver de fora ajuda, sabe? Porque eu acho que você tem que ter bom senso. Então eu acho assim, pô, a gente está começando agora, eu acho que a pessoa tem que falar que pode fazer melhor, sabe? Eu acho assim se você não puder falar que você pode fazer melhor do que aquilo que você vê, que você acha errado, então eu acho que você nem deveria fazer estágio e muito menos ir dar aula, sabe? Porque eu via, assim, tanta coisa que eu discordava...- eu não sei se eu posso, sabe? Pode ser que eu chegue lá e faça pior. Mas eu acho que eu posso. Se eu nem achar que eu posso fazer melhor, eu acho que não tem sentido”.  
(Viviane, 5ª questão, entrevista)

Poucas vezes é problematizada a existência de uma cultura escolar capaz de desestabilizar os conhecimentos dos professores em formação, capaz de resistir, com seus discursos aos contra-discursos universitários (LOGUERCIO & DEL PINO, 2003, p.23). Assim, segundo esses autores, os professores em formação acabam por desvalorizar o conhecimento adquirido durante a formação inicial ao se confrontarem com as escolas, seus espaços, suas salas de professores e de aulas, suas resistências. As colocações de Loguercio &

Del Pino (2003) contribuem para o entendimento das tensões vivenciadas pelos professores em formação e seus saberes, acadêmicos ou experienciais, e a valorização do conhecimento de contexto e de características pessoais ao construírem suas imagens de professor, suas identidades docentes.

Em particular, as falas dos professores antigos a partir de suas experiências podem levar professores em formação a uma negação dos saberes experienciais como forma de proteger suas concepções de que podem ser melhores professores que seus colegas (PAJARES, 1992, p.323). Assim, seria compreensível que não mencionassem aspectos relacionados aos saberes experienciais – inclusive, suas próprias experiências como professores na escola. No contexto do estágio curricular, os professores em formação estão em relação próxima com a prática profissional vivenciando o cotidiano da profissão, mesmo quando envolvidos com a monografia, já que esta é relativa à pesquisa em espaços educacionais. Outra possível explicação para a ausência de referências às suas vivências em sala de aula seria encontrada na perspectiva de Fuller (1969 *apud* BEJARANO & CARVALHO, 2003). De acordo com a sua caracterização da fase inicial de desenvolvimento profissional, na fase de pré-ensino, os professores têm pouco ou nenhum contato com o contexto escolar e com os saberes experiências, portanto, não poderiam apontá-los como fundamentais para o professor.

## 5.2 Docência enquanto Dom

Em nosso estudo, existem visões acerca da profissão docente que foram identificadas tanto na entrevista como no episódio. Uma delas é perspectiva da docência enquanto dom. No entanto, a forma como as idéias aparecem são distintas nos dois contextos. Na entrevista, a atribuição de características que seriam inatas e definidoras do sucesso profissional do professor traz à tona essa imagem. Porém, no episódio em sala de aula, essa imagem aparece sob a forma da questão de que “quem escolhe a profissão tem que estar ciente da remuneração e da falta de condições de trabalho” e é recebida pelos outros participantes com críticas. Um aspecto interessante é que alguns participantes que atribuem características inatas ao professor durante a entrevista opõe-se à “questão da escolha” durante a discussão em sala de aula.

Apesar de os professores em formação reconhecerem nas entrevistas vários saberes específicos do professor, a valorização dos conhecimentos de contexto (saber sobre o

aluno, sua realidade, a natureza da relação professor-aluno) associada à menção de características pessoais que levariam a um sucesso na profissão nos remete à imagem da docência enquanto dom. Não é raro que a questão do dom e/ou vocação estar presente quando se fala em docência e em profissão docente (MENDES & MUNFORD, 2005; DINIZ-PEREIRA, 2006). Alguns estudos propõem que é comum entre os professores em formação uma valorização de variáveis afetivas e uma subvalorização dos aspectos cognitivos e acadêmicos. Mayer (1999, p.7) menciona que todos os participantes de sua pesquisa achavam que tinham características para ser professores e que essas características seriam inatas. Os professores em formação citaram como exemplo paciência, gentileza, facilidade de lidar com pessoas mais novas, facilidade em explicar. Eles ainda acreditavam que existissem características essenciais que são comuns a todos os professores. Essas características estão acima de explicar qual seria a natureza de qualquer conteúdo ou conteúdo pedagógico.

Algumas vezes, experiências negativas em relação ao estágio foram relatadas durante a observação da disciplina. São bastante claras as tensões vivenciadas pelos licenciandos no espaço escolar. Diante de um contexto de atuação marcado por falta de condições de trabalho, má remuneração, insegurança, violência, dentre várias outras questões que permeiam o cotidiano do professor, talvez a emergência da docência enquanto dom, e, conseqüentemente, a forma como ela se revela presente nos dados analisados, sejam uma resposta “natural” dos licenciandos acerca de sua escolha profissional. Haguette (1991) corrobora essa afirmação quando propõe que a idéia de “vocação” é um artifício de autodefesa para agregar forças e levar em frente o trabalho enquanto professor. Nas palavras do próprio autor a imagem da profissão docente enquanto dom seria:

[...] uma revanche, isto é, um consolo, um doce, uma colher-de-chá autoprotetora e autovalorativa diante do descrédito e do abandono infligido pelas autoridades. Tudo se passa como se o professor dissesse a si mesmo: ‘É verdade, sou mal pago, minha escola está abandonada, não tenho nem cartilhas para ensinar, mas pelo menos exerço um trabalho sagrado’ (HAGUETTE, 1991, p.115).

A questão da docência enquanto dom pode ser entendida como uma perspectiva da desvalorização a qual vem se submetendo o profissional docente. Perspectiva de desvalorização porque a imagem do professor como “portador de um dom para o ensino” ou “alguém que tem vocação para isso” é uma forma de justificar vários aspectos relativos à desvalorização do docente.

### 5.3 Desvalorização

Em suas diversas colocações os professores em formação demonstram que estão cientes da desvalorização da docência, sendo esse um tema presente em ambos os contextos investigados. Uma visão comum às entrevistas e ao episódio é a do professor como um profissional mal remunerado, ou seja, desvalorizado financeiramente. Essa perspectiva bem como as conseqüências da má remuneração para o trabalho docente ganham destaque. No entanto, nas entrevistas identificamos ainda uma desvalorização da docência por parte de membros da sociedade e também relativa à formação universitária do professor.

Ao discutir o tema precarização do trabalho docente, Lüdke & Boing (2004) abordam várias dimensões relativas à desvalorização docente. Esses autores propõem “[...] que não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e de satisfação no exercício da docência hoje [...]” (p.1160). Essa “crise”, “desvalorização”, “precarização” da profissão docente pode ser percebida por observadores comuns, pelas famílias, pelos próprios alunos, até pela mídia, que com seus estereótipos e falas marcadas pela espetacularização, acabam por reforçar ou contribuir para prejudicar a imagem do professor.

Algumas das dimensões de precarização e desvalorização do trabalho docente contemplados por Lüdke & Boing (2004) em seu artigo emergiram em nossos resultados de pesquisa no contexto da formação inicial. Esses autores consideram como eixo central da questão da precarização do trabalho docente a decadência salarial pela qual esse profissional vem passando ao longo dos últimos anos bem como o que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional.

Os licenciandos destacam a má remuneração como uma forma de desvalorização e reconhecem que ela perpassa as várias instituições de ensino, públicas e privadas, e que a desvalorização financeira tem repercussões sobre a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor. Arroyo (1985, p.9) também aborda a questão dos baixos salários, afirmando sua contribuição para a desmotivação dos docentes, um dos principais motivos da saída do sistema de ensino de bons profissionais e responsável pela apatia dos que permanecem na docência.

Várias outras perspectivas em relação à precarização e desvalorização do trabalho docente presentes no artigo de Lüdke e Boing (2004) são contempladas pelos professores em

formação. Aspectos relativos à pressão sobre o indivíduo como o próprio (e talvez único) responsável por sua manutenção no mercado de trabalho, bem como pelo seu sucesso no contexto de atuação independentemente das condições oferecidas aparecem em diversos momentos. Aliás, a falta de condições de trabalho é apontada pelos licenciandos como um dos problemas enfrentados pelo professor. No entanto, essa não é uma questão nova. Miguel Arroyo (1985) aborda as repercussões da falta de condições de trabalho sobre o professor. Esse autor discute o mito da formação como salvação para o fracasso escolar e traz vários aspectos contribuidores para a desmotivação do profissional do ensino entre eles a falta de condições de trabalho, a instabilidade do emprego, as relações hierárquicas, o universo burocrático e a condição de simples assalariado (ARROYO, 1985, p.9).

Uma outra forma de desvalorização presente nos resultados refere-se à formação acadêmica do professor. Exemplificando tal fato, podemos retomar a fala de Gustavo:

“Então, aí mais uma crítica à nossa formação na universidade é que a formação mesmo em campos amplos é para a especialização. Então, sempre querem te ligar, para você se especializar em alguma coisa... E focam mais em alguma coisa e te arrastam para algum laboratório... É sedutor, as bolsas, as oportunidades de publicação.” (Gustavo, 4ª questão, entrevista)

A desvalorização da licenciatura frente ao bacharelado é vivenciada por qualquer aluno que se aventure em optar pela carreira docente em instituições onde se valoriza a pesquisa, onde os melhores alunos devem ser pesquisadores. Muitas vezes, nas universidades brasileiras, a licenciatura se apresenta como uma das modalidades de um mesmo curso (DINIZ-PEREIRA, 2006, p.59). O investimento por parte dos docentes dessas instituições em formar “futuros pesquisadores” fica claro desde o início do curso. Nos institutos de conhecimento específico (seja ele de química, física ou biologia) sempre se vêem oportunidades de estágio na área da pesquisa em Ciências Naturais, enquanto é rara e até mesmo inexistente a menção a atividades de ensino. Nesses espaços, as atividades de ensino limitam-se, na maioria das vezes, às monitorias. Além disso, existem “falas de corredores” afirmando que as disciplinas voltadas para o curso de licenciatura são mais fáceis.

Historicamente, os cursos de licenciatura sempre estiveram atrelados à modalidade bacharelado. Os estudantes cursavam as disciplinas específicas durante três anos ao final dos quais graduavam-se bacharéis. Após esse período tinham a opção de cursar uma complementação de um ano relativa as disciplinas pedagógicas. Observa-se que esse modelo está posto para as licenciaturas desde então, com raras exceções, e é denominado

genericamente de modelo “3 + 1”, dado que compreende três anos de formação comum ao bacharel e ao licenciado nos quais ambos cursam disciplinas básicas. No modelo “3 + 1” as disciplinas pedagógicas estão justapostas às de conteúdo, sem haver articulação entre os dois universos, o que acaba por promover uma separação entre *o quê* e *o como ensinar* (DINIZ-PEREIRA, 2006, p.60).

Apesar de terem surgido no cenário universitário juntamente com o bacharelado, na década de 1930, as licenciaturas já nasceram em desvantagem, mesmo no contexto nacional de valorização da escolarização (AYRES, 2005, p.186). Talvez porque a imagem dominante de professor nesse contexto era a de “meros transmissores ou técnicos instrumentados” (LOGUERCIO & DEL PINO, 2003, p.22). Assim, o professor é aquele que aplica técnicas afim de produzir determinados resultados, ambos produzidos por outros sujeitos em outros espaços. Conseqüentemente, o docente era visto como alguém desprovido de saberes próprios e a função dos professores era considerada de mais baixa capacidade intelectual que a dos pesquisadores (AYRES, 2005, p.186). Assim, segundo Diniz-Pereira (2006) “... a licenciatura não passava de um apêndice do curso de bacharelado (DINIZ-PEREIRA, 2006, p.143)”. Esse mesmo autor considera que a falta de prestígio acadêmico da licenciatura é tão antiga quanto a própria origem desse curso (DINIZ-PEREIRA, 2006, p.143).

Um outro aspecto a se acrescentar nesse quadro diz respeito à criação dos institutos específicos que ocorreu a partir da Reforma Universitária de 1968 (AYRES, 2005; DINIZ-PEREIRA, 2006). Os institutos específicos eram espaços responsáveis por parte da formação dos licenciandos apoiada na aprendizagem de conhecimentos especializados. Espaços nos quais os futuros professores dividiam sua formação básica com os futuros bacharéis. Depois desse período, licenciados de diversas áreas encaminhavam-se para as faculdades de educação onde cursariam as disciplinas pedagógicas. Porém, vale ressaltar, em ambos os espaços existia uma certa hierarquia em relação a quais disciplinas os professores tanto dos institutos específicos como das faculdades de educação iriam ministrar. Vários autores propõem que os professores dos institutos de conteúdo preferem ser responsáveis pelas disciplinas da pós-graduação e por aquelas de bacharelado. (AYRES, 2005; DINIZ-PEREIRA, 2006). Nessas disciplinas encontrar-se-iam os alunos de “melhor formação”, a elite, aqueles que se tornarão futuros pesquisadores. Ao mesmo tempo, os professores das faculdades de educação preferem assumir disciplinas ligadas aos cursos de pedagogia, nas quais acompanham alunos que têm à mesma linguagem, os mesmos ideais de vida e que, muitas vezes, darão continuidade aos seus estudos na pós-graduação (DINIZ-PEREIRA,

2006, p.60). Ou seja, os alunos da licenciatura são renegados em ambos os espaços onde realizam sua formação inicial.

Sumarizando, todos esses aspectos – a não valorização do profissional da educação, seus baixos salários, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira – são problemas que afetam diretamente as questões acerca da formação inicial de professores (DINIZ-PEREIRA, 2006, p.159). Assim, muitas vezes, os futuros professores iniciam o processo de construção da identidade profissional em um contexto que os desvaloriza, vivenciando tensões dentro da própria universidade (e.g., valorização do bacharel em detrimento dos licenciados) e também experiências em escolas onde, muitas vezes, imperam a falta de condições de trabalho.

#### 5.4 Estabelecendo contrastes: visões sobre a profissão docente nas entrevistas X visões sobre a profissão docente no episódio

Para contrapor os dois espaços investigados, o episódio em sala de aula e as entrevistas, iremos, inicialmente, retomar as asserções de Loguercio & Del Pino (2003) sobre imagens que são senso comum acerca da identidade docente – “o professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa”, “os professores são meros transmissores ou técnicos instrumentados” e “os professores são desqualificados e passivos”.

Nas entrevistas a imagem predominante é a do professor como alguém que antes de tudo sabe alguma coisa. Mesmo ao sobrepor a importância do conhecimento de contexto ao conhecimento de conteúdo substantivo, os professores em formação reconhecem o professor enquanto um profissional dotado de saberes. No episódio, entretanto, a imagem que se sobressai inicialmente é do professor “desqualificado e passivo”. O que pode ser exemplificado pela fala de Carlos:

“(…) não... Professor adora isso [faltar nas aulas], cara. E os alunos...” (Carlos, episódio, linha 13)

O descaso dos professores em sala de aula vivenciado muitas vezes pelos estudantes durante o estágio permite a construção coletiva dessa imagem. Construção coletiva porque, como descrito por Loguercio & Del Pino (2003), nas salas de professores e conselhos de classe, as afirmações acerca de alunos e turmas vão ganhando forma e significado à medida que cada professor agrega ou traz uma nova contribuição. Da mesma forma, as

imagens/visões dos professores também vão se delineando através das falas de outros colegas de turma em sala de aula, como no diálogo reproduzido abaixo:

- 14 “Alguém interrompe a fala de Carlos e se coloca: e os alunos mais ainda. [...]”  
 18 **Professor formador**: tem tido muita falta de professores?  
 19 **Carlos**: Tem. Na escola estadual  
 20 Vários licenciandos fazem movimento de afirmação com a cabeça em resposta ao  
 21 questionamento do professor formador.”(Episódio)

As visões trazidas pelos licenciandos sobre a profissão docente e sobre o professor no episódio são perpassadas por suas vivências no contexto escolar. Segundo Beijaard *et al* (2004), essas vivências são fatores que influenciam a construção da identidade profissional. Vivências que ficam mais distantes durante a entrevista, momento em que são construídas visões mais pessoais e da qual parecem emergir visões acerca de um professor mais ideal.

Todavia, ao longo da discussão outras visões são construídas como, por exemplo, a questão da escolha profissional mesmo ciente da realidade da profissão, aspecto abordado por Amanda. Além disso, é construída *na interação* em sala de aula a visão relacionada às questões de por que estar, e de por que permanecer na profissão. Nesse caso, o professor formador, apropriando-se de idéias introduzidas por alguns dos alunos, traz a noção de que o professor está inserido em um contexto sociocultural e suas ações são permeadas por ele, sendo assim, o professor não tem controle total sobre seu trabalho. Por não ocorrer uma explicitação de quais seriam os saberes do professor, não podemos associar a imagem do professor descrita acima às categorias propostas por Loguercio e Del Pino (2003). No entanto, podemos inferir que a visão que se estabelece ao final da discussão, pelo menos, implica em reconhecimento do profissional.

O professor formador tem um papel importante na consolidação dessa imagem. É pertinente ressaltar que a visão que ele traz acerca da profissão docente vai contra outras práticas comuns na formação inicial – ele rompe com o estereótipo de “nós somos os bons, eles lá fora são ruins”. Além disso, sua visão seria conciliatória quando se pensa nas diferentes visões presentes ao longo do episódio. Afinal, ele consegue integrar duas posições que antes eram percebidas como contraditórias.

Nesse sentido, a formação inicial tem uma contribuição importante ao valorizar a idéia de professor enquanto profissional e buscar desmistificar concepções/visões arraigadas nos professores em formação, as quais influenciam seu comportamento e suas práticas. Tais concepções/visões, muitas vezes, podem servir como “filtros” para os saberes acadêmicos,

contribuindo até mesmo para a rejeição desses conhecimentos (PAJARES, 1992; KAGAN, 1992).

Mayer (1999) e Beijaard *et al* (2000, 2004) propõem que a construção da identidade docente é um processo individualizado e dependente do contexto. Assim, as experiências vivenciadas nos primeiros contatos com o contexto escolar, no estágio curricular, bem como no primeiro ano de ensino influenciarão a construção da identidade profissional (KAGAN, 1992; MAYER, 1999; BEIJAARD *et al*, 2004). Além disso, Mayer (1999, p.5) propõe que aprender a ensinar e construir uma identidade docente são processos dinâmicos e que estão sempre abertos a redefinições. Compreender que imagens acerca da profissão docente estão sendo construídas tanto na perspectiva pessoal como na coletiva (interação em sala de aula) pode nos auxiliar a caracterizar o processo de construção de identidade profissional na formação inicial, e, em particular, em disciplinas de estágio e/ou trabalho de conclusão de curso. Podemos também ampliar nosso conhecimento acerca do desenvolvimento profissional desses licenciandos.

O processo de construção da identidade profissional é permeado por tensões que refletem interações existentes na disciplina Estágio e Monografia. Nas discussões em sala de aula os licenciandos expõem seus relatos de experiência sobre o estágio, suas percepções sobre os professores que estão “lá fora” (professores tutores e colegas encontrados nas escolas) e percepções acerca do que é ser professor, dentre outros temas. Beijaard *et al* (2004) afirma que vários autores consideram que tensões como as descritas acima fazem parte do processo de construção da identidade docente, pois os professores em formação precisam dar sentido às perspectivas, expectativas e papéis variados – que muitas vezes competem entre si. Eles precisam confrontar diferentes aspectos e adaptar-se, recontextualizá-los. Esse processo é uma integração entre as perspectivas “pessoais” e “profissionais” de se tornar professor para si mesmo e para os outros. Há a influência de fatores e condições dentro e fora de sala de aula. Além disso, essa é tarefa de questionar e de definir uma imagem que é socialmente legitimada (BEIJAARD *et al*, 2004).

As trocas de idéias com os pares, com o professor formador e a participação na comunidade profissional promovem o compartilhamento de referenciais que auxiliam o licenciando a se situar enquanto profissional. Essas discussões em sala de aula podem ser

abordadas na perspectiva da argumentação, e, para descrever o episódio segundo essa perspectiva, utilizaremos o referencial de Billig (1987), McKerrow (1990) e Kuhn (1991, 1992).

Na descrição dos resultados (capítulo 4) utilizamos os conceitos de *logos* e *anti-logos* presentes em Billig (1987) para fazer uma descrição das idéias apresentadas durante o episódio. No entanto, existem outros aspectos abordados por Billig (1987) que podem contribuir para o entendimento da interação em sala de aula. Um deles seria o conceito de *witcraft*, que pode ser entendido como a arte de raciocinar, o “artesanato do raciocínio”. “Artesanato” no sentido de ser um processo em permanente construção, extremamente dinâmico, envolvendo, por um lado, “debates intramentais”, escolhas do que vai ser dito ou não. Por outro lado, a interação em sala de aula pode ser entendida como *witcraft* na medida em que é um processo de construção coletiva de um conhecimento a partir do diálogo, esse diálogo é caracterizado pelas diferentes contraposições existentes. Segundo Billig (1987) a presença de contraposições é uma característica essencial do discurso argumentativo. Além disso, esse autor propõe que sem a contraposição não existe a construção do conhecimento, ou seja, mais uma indicação do *witcraft*.

Historicamente, a argumentação tem sido vista como uma forma de mudar opinião de alguém, porém atualmente esta seria uma visão simplificada do processo argumentativo (BILLIG, 1987, p.105). Segundo esse autor, na argumentação, cada uma das partes envolvidas procura dar a “última palavra” ou busca impedir que o outro dê a última palavra, que pode ser entendida como a finalização de um episódio argumentativo. Essa busca ou investigação pela “última palavra” é o que mantém a argumentação, dado que mesmo se ela tiver um tom conciliatório uma das partes pode querer uma espécie de “revanche”, ou seja, o debate pode continuar indefinidamente.

Assim, a idéia final introduzida pelo professor formador (i.e., o professor está inserido em um contexto sociocultural e suas ações são permeadas por ele e também a idéia de que o professor não tem controle total sobre seu trabalho) pode ser considerada a última palavra no episódio investigado. No entanto, observamos algumas diferenças entre o processo em sala de aula e o descrito por Billig (1987). A “última palavra” colocada pelo professor formador é conciliatória e sua construção se dá coletivamente na medida em que se estabelecem contraposições às diversas afirmações que surgem durante o desenvolvimento do episódio. O professor formador tem papel central na consolidação dessa idéia, ao

“incrementar” o anti-logos e questionar as idéias apresentadas pelos licenciandos. Podemos inferir que o professor formador tem como objetivo fortalecer certa imagem de docência diferente daquela que os licenciandos estavam trazendo (professor “lá fora” desqualificado e passivo). Além disso, ele promove uma reflexão acerca de suas visões, imagens da profissão: “por que estar e permanecer na profissão?” “É só uma questão de escolha?” “E o pacto corrupto?” “Como **você** (grifo da autora) se situaria enquanto profissional sob as condições que estão postas para o professor atualmente?”

Um outro elemento importante na caracterização do discurso argumentativo para Billig é a relação que se estabelece entre quem propõe um argumento e sua audiência, a qual não pode ser definida *à priori* no caso dessa sala de aula. A relação entre os sujeitos em uma sala de aula é marcada por diversas especificidades e é característica desse contexto. Não é possível classificar as relações entre as pessoas que se estabelece em sala de aula nos “padrões” de relação audiência-argumentador retomados por Billig (1987) a partir da retórica de Aristóteles - oratória forense, oratória deliberativa e oratória epidêitica (BILLIG, 1987, p.88). Em primeiro lugar, no episódio, estão presentes diferentes posicionamentos e todos aqueles que participam da discussão possuem um posicionamento acerca da questão e explicitam tal posicionamento. Isso não está presente na oratória forense, uma vez que existe uma audiência “neutra”, ou seja, que não teria ainda uma opinião formada sobre a questão discutida. Na oratória deliberativa o argumento gira em torno de determinar o curso de uma ação, o que não ocorre no caso do episódio analisado. Finalmente, as contraposições estão explícitas e envolvem diferentes sujeitos durante a argumentação que se estabelece na interação em sala de aula, o que implica em excluir a classificação como oratória epidêitica. Em suma, o episódio analisado possui características que possibilitam sua classificação enquanto discurso argumentativo, mas a complexidade das interações que se estabelecem em sala de aula exige uma reelaboração de categorias para sua caracterização.

Em salas de aula do Ensino Básico, em geral, há relatos de que a argumentação é rara (DRIVER *et al*, 2000; NEWTON *et al*, 1995). Frequentemente, o professor é o único que constrói argumentos, os quais, em geral, estão baseados em sua autoridade (RUSSELL, 1983), ou seja, não há *witcraft*. As relações que se estabeleceram nessa sala de aula de formação de professores não se encaixam nesse padrão mais comum. Vários estudantes (licenciandos) participaram na construção dos argumentos, deixando de ser apenas “audiência”. Todos explicitaram e defenderam seus posicionamentos acerca de uma questão que os mobilizava. O

professor formador não centralizou a construção dos argumentos e não recorreu a argumentos de autoridade para consolidar a “última palavra”.

Em uma perspectiva complementar acerca do contexto argumentativo, McKerrow (1990) traz o conceito de comunidade. Assim, relendo esse referencial dentro da interação presente no episódio, podemos estabelecer algumas relações. A sala de aula da disciplina investigada pode ser caracterizada como uma comunidade, sob a perspectiva de McKerrow (1990) dadas algumas de suas especificidades. Em primeiro lugar essa sala de aula possui uma dinâmica e regras próprias, algumas delas estabelecidas pelo próprio professor formador no início do curso. Uma dessas normas envolve a definição do tipo de interação que ocorrerá naquele espaço. Na primeira aula o professor formador apresentou como seria o desenvolvimento da disciplina no decorrer do semestre e as definiu como “seminários”. Segundo o próprio professor formador, as aulas seriam um espaço onde as pessoas discutiriam, socializariam informações, trocariam experiências, surpresas. Ele se insere nesse processo considerando tanto sua participação ativa nos debates que irão acontecer como a coordenação dos mesmos. Ou seja, nesse momento o professor formador deixa claro quais seriam as regras e a dinâmica das interações nesse espaço. Além disso, ao longo da disciplina ele faz intervenções no sentido de consolidar essas regras, uma vez que os licenciandos vinham participando de comunidades com regras distintas.

Outro elemento a ser considerado na caracterização do espaço da disciplina de formação inicial como comunidade refere-se ao compartilhamento de experiências que tem pontos em comum entre os seus participantes. O simples fato de estarem naquela disciplina juntos já é uma experiência compartilhada. Outro aspecto seria o próprio estágio ou as vivências no contexto escolar. Os professores em formação compartilham também uma “história acadêmica” – por exemplo, todos passaram por um ciclo básico de disciplinas no mesmo instituto específico.

Um outro aspecto ressaltado pelo autor é que comunidades ocorrem em um contínuo de espaço-tempo e possuem uma linguagem comum. A disciplina de estágio curricular acontece ao longo de um semestre letivo, em um espaço que poderia ser descrito como a sala de aula, mas cujas fronteiras são mais flexíveis, considerando o contato com escolas. Descrever essa linguagem comum ainda representa um desafio, pois, apenas construímos um retrato parcial das dinâmicas argumentativas que são constitutivas e específicas dessa comunidade.

É interessante examinar a como se processa a construção/apresentação de idéias durante a entrevista e durante o episódio. Na entrevista, cada participante defende seu ponto de vista único. Mesmo ao rever o episódio tendem a tentar explicar as prerrogativas que os levaram a defender uma posição. Nesse sentido, o episódio em sala de aula apresenta-se muito mais diverso, sendo perpassado pela constante introdução de novos temas e mudanças de pontos de vista. Kuhn (1991, 1992) traz contribuições para a compreensão da dinâmica de idéias nos espaços investigados.

Assim como Billig (1987) e McKerrow (1990), Kuhn (1992) também destaca a importância do contexto para a qualidade da argumentação. Segundo Kuhn (1992) testamos nossas teorias nas interações que nos rodeiam e essas interações servem como um “filtro” mostrando quais dessas teorias falharam. Essa autora considera que a diversidade do mundo social desenvolve e corrige o pensamento individual. Os contextos argumentativos sociais seriam, assim, mais ricos e potencialmente desafiadores das teorias do indivíduo (KUHN, 1992, p.175). Tal proposição abrange desde nossas conversas cotidianas até o desenvolvimento de teorias científicas. Portanto, contextos sociais enriquecem discursos argumentativos já que permitem uma contraposição de idéias “mais direta”.

Kuhn (1991) usa a denominação argumento retórico para caracterizar a argumentação no contexto pessoal, uma asserção acompanhada de uma justificativa. Já o “argumento dialógico” acontece quando há um diálogo entre duas pessoas que possuem visões opostas sobre um determinado fato. As pessoas envolvidas oferecem justificativas e contra-argumentos. Seria possível recuperar aspectos do argumento dialógico em um contexto individual? Em seus estudos, Kuhn (1991) aborda a dificuldade que as pessoas encontraram ao tentar construir uma teoria alternativa àquela que acreditam. Nesses casos, os participantes ficavam centrados em sua própria teoria e ao tentar justificá-las traziam novas causas ou mesmo desenvolviam novos aspectos acerca da mesma teoria. Porém, não conseguiam gerar uma contra afirmação à primeira idéia proposta – a idéia na qual acreditavam. Em outras palavras, Kuhn (1992) relata as dificuldades de alguns sujeitos de entrarem em contato com (ou construir) argumentos “dialógicos”, fora de um *contexto* argumentativo coletivo em “tempo real” – ou seja, sem a interação com outros indivíduos. Assim, necessitam da existência real do outro, o qual trará para o diálogo contraposições e fará com que o indivíduo tenha de refletir sobre suas próprias teorias e sua forma de pensar.

### 5.3 Considerações finais

O objetivo geral desta pesquisa foi caracterizar as visões dos licenciandos acerca da profissão e do trabalho docente em dois contextos distintos: na sala de aula de uma disciplina de estágio curricular de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e em entrevistas individuais. Primeiramente, buscamos identificar e descrever as visões acerca da profissão docente e o trabalho docente construídas por licenciandos **no contexto da sala de aula** de uma disciplina de estágio supervisionado, que era a primeira experiência “formal” de contato com o contexto escolar no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Assim, identificamos um episódio que ocorreu durante uma das aulas. Além disso, pretendíamos contrastar tais visões sobre a profissão e o trabalho docente com aquelas construídas em contextos “externos” à sala de aula da disciplina, após o mapeamento e descrição das idéias centrais apresentadas em um episódio e em entrevistas individuais. O mapeamento dessa interação em sala de aula foi possível a partir da associação de diferentes metodologias.

Inicialmente, definimos e construímos marcadores para identificar o tipo de interação que estávamos buscando, o discurso argumentativo. Além disso, para recuperar as diferentes interações presenciadas em sala de aula, utilizamos um quadro de apresentação dos dados construído a partir das gravações em áudio e vídeo das aulas da disciplina juntamente com as anotações feitas pela pesquisadora em seu caderno de campo. O episódio selecionado ao final desse processo tinha como tema central a profissão docente.

A descrição das visões dos licenciandos em diferentes contextos investigados foi feita a partir da análise do episódio e das entrevistas. Tal análise centrou-se em identificar as principais idéias e temas que os licenciandos e o professor formador traziam para entrevistas individuais e também para a interação em sala de aula. Além disso, examinamos o episódio sob a perspectiva de autores que discutem a argumentação, sendo eles Billig (1987), McKerrow (1990) e Kuhn (1992).

Nas entrevistas, os professores em formação destacaram a visão do professor como alguém que sabe alguma coisa. Dentro do paradigma dos saberes docentes, destacou-se o saber relativo ao contexto, permeando aspectos como as interações professor-aluno bem como o conhecimento sobre esse aluno. O conhecimento de conteúdo assumiu uma posição secundária dentro do universo dos professores. Tal fato causou-nos certo estranhamento, afinal, é recorrente nas pesquisas sobre ensino de Ciências a visão de que esses professores enxergam a si próprios como especialistas de conteúdo. Essa forte identificação com o conteúdo disciplinar, no entanto não foi identificada em nossos dados. Talvez o contexto atual de ensino encontrado nas escolas exija que o professor reflita sobre seu papel e assuma diferentes tarefas, tarefas antes impensáveis para um especialista de conteúdo. O contexto

atual de ensino exige do professor uma capacidade de lidar com ambientes de aprendizado que podem ser considerados hostis. O professor precisa lançar mão de estratégias diversificadas para alcançar o aluno, para conquistá-lo, ganhar sua confiança e, só então ensinar, em um processo complexo e permeado por fatores que vão desde a condição social dos alunos até a infra-estrutura da escola. Esses aspectos são externos à formação inicial, mas sabemos que estão atrelados a ela de tal forma, que implicam em influências sobre a identidade docente e o desenvolvimento profissional. Temos evidências de como elas afetam o professor em formação ao lidar com notícias que mostram o percentual relativo de estudantes universitários que escolhem a profissão docente, assim como os índices de desistência da carreira e também as notícias sobre o adoecimento de professores.

A desvalorização do professor é um aspecto que emerge em ambos os contextos, entrevistas e episódio em sala de aula. Esse aspecto está posto como desafio para todos os níveis institucionais: governo, universidades e para os próprios professores. Os relatos obtidos a partir das entrevistas e também das observações em sala de aula não deixam dúvidas acerca dessa questão. Em suas várias afirmações os professores em formação se mostram cientes do contexto de atuação que os espera. No entanto, o que fazer? Quais caminhos seguir? Como proporcionar uma reflexão mais sistematizada durante a formação inicial que possa contribuir para a atuação futura dos licenciandos como professores?

As discussões registradas mostram que a resposta para essa questão está em construção, ou, talvez, que não exista resposta pronta. Todavia, podemos dizer que tais caminhos permeiam a ressignificação das experiências de estágio curricular, bem como o entendimento e a caracterização dos fatores que afetam a construção da identidade profissional durante a própria formação, e, em particular, durante o estágio. Este estudo contribui com alguns apontamentos nessa direção. Os cursos de formação inicial devem se preocupar em promover reflexões sistematizadas sobre o que é ser professor e a prática docente. Além disso, deve-se também escolher cautelosamente os locais em que os licenciandos irão realizar o estágio curricular, pois eles precisam vivenciar experiências em contextos de ensino em que o professor regente seja capaz de trazer uma referência positiva de professor em serviço, por exemplo, adotando práticas diferenciadas ligadas ao ensino-aprendizagem de Ciências e Biologia e interações professor-aluno construtivas. Finalmente, a ressignificação do estágio curricular na formação inicial perpassa a associação deste com reflexões sistematizadas acerca das vivências no contexto escolar. O momento de acompanhamento e as questões postas pelo professor formador são de fundamental importância para que os professores em formação reflitam e construam seus próprios

significados sobre as experiências que estão vivenciando.

Em relação às visões dos professores em formação, um aspecto que merece investigação posterior seria a necessidade de examinarmos o discurso em sala de aula em contraposição com o que o licenciando faz na escola. Como suas visões e as reflexões coletivas estão influenciando sua prática? A vivência enquanto alunos em ambientes de ensino que propiciam o discurso argumentativo favorece a criação desses ambientes como professores?

Um outro aspecto que merece mais atenção refere-se ao papel do professor formador. Papel que abrange a discussão de aspectos que perpassam a identidade profissional do professor já presentes na sociedade e no meio acadêmico: a conciliação de idéias, visões e percepções dos licenciandos e a contraposição de perspectivas que permeiam a sala de aula.

O professor formador que participou de nossa pesquisa, ao definir no início do semestre letivo a dinâmica de suas aulas, criou um ambiente propício para a discussão, contribuindo para a troca de experiências sobre aspectos que têm influência, por exemplo, na construção da identidade profissional e as vivências no contexto escolar. Outro ponto positivo da dinâmica desse formador foi dar voz aos diferentes professores em formação. Em sua sala de aula, todos tinham oportunidade e eram convidados a se expressar. O tipo de interação proposta pelo professor formador, os seminários, contribuiu ainda para que os licenciandos vivenciassem uma dinâmica diferente de interação professor-aluno em sala de aula, aumentado seu repertório de práticas de ensino. A disposição física da sala, bem como os diálogos estabelecidos para negociação de tarefas e prazos podem acrescentar uma imagem de “ser professor” diversa da existente no repertório dos professores em formação, muitas vezes, acostumados a uma prática tradicional em sala de aula.

No entanto, ainda estamos caminhando no campo que se refere aos diversos professores que formam educadores neste país. Pessoas que buscam investir na qualidade da formação dos nossos professores e que também são desvalorizados nos diversos espaços que circulam. Buscar compreender o papel (ou papéis) que os professores em formação têm na construção da identidade profissional do professor e também caracterizar as dimensões que permeiam esse processo nos espaços de formação inicial pode contribuir para um maior entendimento dos aspectos envolvidos na construção da identidade docente e também acrescentar novos elementos no quadro das pesquisas em formação inicial.

Autores como Kuhn (1992) atribuem à argumentação o desenvolvimento de qualidades como a metacognição, entendida aqui como a capacidade de refletir sobre seu próprio pensamento e também para o desenvolvimento do raciocínio, em particular da

metacognição – e, conseqüentemente, no processo de reflexão. Billig (1987) associa ainda a argumentação à construção de conhecimento, já que, segundo esse autor, para que o discurso argumentativo ocorra é necessário o estabelecimento de contraposições (*logos* e *anti-logos*) e o autor propõe que sem contraposição não há construção de conhecimento. Assim, seria fundamental para promover a aprendizagem para o ensino. As vivências de dinâmicas argumentativas na formação inicial também podem possibilitar aos professores em formação a utilização dessa prática em suas salas de aula. Além disso, a utilização da argumentação em sala de aula pode possibilitar a criação de um ambiente de ensino com relações mais horizontais, importantes, inclusive, para o exercício da cidadania.

Ainda são muitas as questões em aberto no campo da formação inicial e no campo da formação de professores de Ciências oriundos de institutos de pesquisa que algumas vezes desvalorizam o profissional que estão formando. Diante do contexto que está posto para o docente resta-nos investigar, caracterizar, para tentar melhor compreender quais aspectos são centrais nos processos de construção da identidade docente e de desenvolvimento profissional. A partir desse conhecimento será possível propor intervenções na formação inicial e também melhor avaliar a diversidade e o ritmo com que políticas educacionais para a formação inicial são implementadas. Talvez essas questões passem também pelo entendimento das contribuições que os professores formadores podem dar aos professores em formação nesses espaços e sobre o papel que queremos que nossos futuros professores desempenhem em seus contextos de ensino.

## CAPÍTULO 4: RESULTADOS

### 4.1 Visões sobre a profissão docente e o trabalho do professor presentes nas entrevistas

**Asserção 1:** *As visões dos licenciandos de ciências biológicas acerca da profissão docente referem-se principalmente aos saberes do professor, privilegiando principalmente o conhecimento sobre o aluno. Porém, em alguns casos, ainda emerge a noção de dom.*

As visões dos licenciandos acerca da profissão docente centram-se em saberes do professor, ou seja, ao definir os atributos do professor mencionam sempre o que ele sabe, ou mesmo o que ele deveria saber. Para os professores em formação, o professor possui conhecimentos que perpassam diversas áreas e as visões vão desde uma abordagem mais parcial, enfatizando um saber, até a concepção do professor como portador de diversos saberes.

Para descrever os saberes mencionados pelos participantes, utilizaremos o referencial de conhecimento pedagógico de conteúdo (pedagogical content knowledge - PCK) de Shulman, conforme leitura de Magnusson *et al* (1999).

Alguns professores em formação mencionam os saberes relacionados ao conhecimento de conteúdo substantivo e saberes relacionados ao conhecimento de conteúdo pedagógico.

A fala de Amanda, na entrevista, ilustra a visão de um professor com conhecimentos múltiplos, que envolvem o conhecimento de conteúdo substantivo e pedagógico e também o conhecimento de contexto:

“Ele tem conhecimentos teóricos. Ele procura conhecer os alunos, a realidade sócio cultural e econômica dos alunos. Procura conhecer a cultura e a estrutura da escola. E tem que saber tecnologia. Tem que estar atualizado. (Amanda<sup>1</sup>, 4ª questão, entrevista)”

Por outro lado, Viviane volta-se principalmente para conhecimentos teóricos, não só os relativos a disciplinas específicas, mas também a outras áreas do conhecimento. Esses conhecimentos envolvem tanto o conhecimento de conteúdo substantivo como o conhecimento pedagógico:

“Primeiro de tudo ele tem que ter conhecimento sobre o que ele leciona... Ele tem que... Eu acho que ele tem que... É que tem coisa assim... eu ia falar que ele tem que entender de psicologia, sabe?” (Viviane, entrevista, 4ª questão )

Gustavo aborda a questão do professor diante do saber de conteúdo sob uma outra perspectiva. Para esse licenciando, existe uma necessidade do professor ir além do conteúdo específico da sua disciplina, estabelecendo relações com “áreas afins” e com o contexto do cotidiano do aprendiz. Nesse sentido, o participante parece fazer alguma referência ao conhecimento pedagógico de conteúdo:

“Então, o cara tem que ter uma visão geral das coisas, ele tem que mais do que entender uma visão geral do seu conteúdo, ele tem que saber puxar coisas de outras áreas afins assim, para poder enriquecer o que ele sabe e poder interagir com os outros, né? (...) Não adianta você falar da descrição dos poríferos lá no sertão.” (Gustavo, entrevista, 4ª questão)

Paralelamente, os participantes falam frequentemente do professor como alguém que tem uma função (papel social) que vai além da atividade pedagógica e envolve um apoio ao aluno que perpassa sua vida pessoal, um apoio psicológico, emocional. Nessas situações, alguns licenciandos utilizam metáforas ou imagens para representar o que é o professor.

Orlando, por exemplo, dá ênfase a conhecimentos para além do conhecimento disciplinar específico, como os conhecimentos relativos às relações humanas – os quais poderiam ser considerados como conhecimento de contexto:

“Ele tem que saber sobre o ser humano. Ele tem que saber sobre as pessoas. Ele tem que saber sobre os outros. Ele tem que saber sobre as relações humanas. Das atitudes, dos sentimentos humanos. E o conhecimento. Não adianta uma pessoa que sabe demais que sabe tudo, pá, pá, pá. Ele sabe tudo, mas não sabe usar isso em sala de aula”.(Orlando, entrevista, 4ª questão)

Este licenciando traz ainda uma metáfora para ilustrar o papel social do professor:

“O papel do professor? Eu tenho uma idéia de que no caso **o papel do professor é de seguir, ser como uma escada para o aluno**. De ajudar ele a alcançar degraus, mais alto, sem dar a mão. Mas quando o aluno precisar, cair, **ele serve de corrimão...**” (Orlando, entrevista, 4ª questão)

Para corroborar seu ponto de vista, Orlando traz elementos da sua própria prática pedagógica, exemplificando esse papel do professor que vai além da sua função de ensino:

“Lá no trabalho com educação de jovens e adultos, eu quero falar sobre isso, eu percebia que algumas turmas estavam legais, mas outras não estavam rendendo do jeito que eles podem, que eu acredito que podem. O que eu comecei a fazer? Uma turma lá que... duas turmas que eu sou mais ligado a eles, porque eu sou o tutor deles, na segunda-feira é dia de musiquinha de relaxamento, então antes de eu dar aula, eu apago a luz, a gente fecha os olhos, relaxa, coloca a música e todo mundo relaxa. Aí alguns perguntam ‘mas não é uma aula de biologia?’ É mas eu não vou dar uma aula de Biologia se meu aluno não está concentrado. Aí acaba a aula, acaba a musiquinha e a gente começa a aula. **Isso é o meu trabalho de apoio, de suporte.** Na 4ª feira é leitura de texto. O meu papel lá é de dar conhecimento para eles, é de formar pessoas e... **mas também de dar suporte para a vida. Suporte para enfrentar uma relação pessoal que está ruim, suporte para entender os problemas, para dar força, para dar força para o dia-a-dia.**” (Orlando, entrevista, 4ª questão)

Amanda utiliza uma imagem que enfatiza ainda mais o papel atribuído à profissão docente para além de uma função de lecionar uma disciplina e envolvendo um apoio ao aluno em sua vida pessoal.

“(...) Porque, atualmente, os alunos, eles vão para as escolas, com uma carência muito grande, muitas vezes não é só carência de falta de dinheiro, de conhecimento... eles estão carentes de afeto, estão carentes de várias coisas. **Então em determinados momentos, o professor acaba... até para ele conseguir dar aula... ela acaba sendo obrigado a ser um pouco pai, um pouco mãe, um pouco,** entendeu? Saber ouvir o aluno, saber lidar com os conflitos, principalmente com as crianças e com os adolescentes.” (Amanda, entrevista, 4ª questão)

Identificamos, nas falas dos licenciandos, uma valorização dos conhecimentos sobre características do aluno e de como se relacionar com ele. Há uma ênfase na importância da relação professor-aluno como saber do professor, ou seja, um aspecto que poderia ser considerado conhecimento de contexto, sob a perspectiva de Magnusson *et al*, 1999. O destaque dados pelos professores em formação para o conhecimento de contexto pode ser relacionada à fase de carreira profissional na qual eles se encontram. Segundo Fuller, 1969 *apud* Bejarano e Carvalho (2003) professores em início de carreira estão preocupados com o aluno e aspectos relacionados a ele.

Nas entrevistas, emerge ainda uma outra dimensão do conhecimento de contexto, a interação professor-aluno. Amanda, por exemplo, fala de como a relação professor-aluno é marcada por uma proximidade, e que, ao mesmo tempo essa relação é conflituosa, posto que o

professor tem que manter uma posição de autoridade<sup>1</sup>:

“Em sala foi até falado essa questão do professor ser amigo, ou não ser amigo. Então é uma das coisas que eu falei e que é assim, sutil. É importante o professor estabelecer certos vínculos com o aluno, não saindo da posição de professor, se tornar um coleguinha, porque isso confunde um pouco os alunos, principalmente adolescentes. Mas é criar vínculos mesmo, de confiança, de respeito e de amizade com os alunos”.(Amanda, entrevista, 4ª questão)

“Tem que tentar não ser um professor, isso foi até falado em sala também, na aula do João. Um professor que está distante dos alunos tem que tentar se aproximar um pouco, não saindo da posição dele de professor, mas tentar se aproximar um pouco porque essa relação, essa atividade para os alunos é importante”.(Amanda, entrevista, 4ª questão)

Amanda refere-se a uma experiência no contexto escolar para destacar a importância da relação professor-aluno. Sua fala ilustra como certas características da personalidade do professor acabam por repercutir em suas interações com os estudantes.

Uma outra perspectiva do conhecimento de contexto que está presente nas entrevistas é a necessidade que os professores em formação atribuem de se conhecer a realidade na qual os alunos estão inseridos:

“Ele procura conhecer os alunos, a realidade sociocultural e econômica dos alunos. Procura conhecer a cultura e a estrutura da escola.” (Amanda<sup>1</sup>, entrevista, 4ª questão)

“ Eu acho que é um ponto, outra coisa que o professor tem que estar de olho nisso, né? Que é a heterogeneidade da sua turma, da sua escola, da situação social lá, dos alunos. De um jeito ou de outro, envolve uma situação macro- sócioeconômica. As condições intelectuais, nutricionais, que fazem a diferença, se o menino não come, ele não aprende, não tem jeito... Então toda essa questão, estão ligadas à aspectos sócio culturais. Então é uma coisa o professor tem que estar com a mente ali fora.” (Gustavo, entrevista, 4ª questão)

“Eu acho que o professor hoje é uma figura e pros alunos, **ele é uma figura muito maior que a de transmissor de conhecimentos**. Eu percebi isso também numa turma que eu dei aula lá no estágio, depois que eu dei aula eles fizeram avaliação, eles me avaliaram. Então teve uma turma que eles me acharam mal educada, eles não gostaram de mim, falaram que eu deveria ser mais humilde, a avaliação deles foi essa. (...) Então em algum momento eu fui ríspida com eles e isso acabou marcando eles mais do que a própria aula porque alguns até elogiaram: ‘a aula foi legal, você explica bem’. Teve uma que até falou que queria ter mais aulas. Mas eu percebi assim... que a forma que você trata o aluno, a forma como você o recebe, fica sendo mais importante do que se você é bom profissional.” (Amanda, entrevista, 4ª questão)

---

<sup>1</sup> Essa questão do professor amigo foi discutida em sala de aula, portanto, foi enfatizada no contexto da sala de aula da disciplina

Essa valorização dos conhecimentos de contexto (saber sobre o aluno, sua realidade, a natureza da relação professor-aluno) ilustrada nas falas acima tem uma outra implicação. A partir dela, podemos inferir que outros conhecimentos – como o conhecimento de conteúdo, tão enfatizado na formação inicial – assumem, de certa forma, um plano secundário na fala dos diversos licenciandos.

Também estão presentes nas falas de alguns licenciandos afirmações que atribuem como pré-requisito para ser professor algumas características ligadas à personalidade. Tais elementos nos remetem a uma imagem da docência enquanto dom, que se torna mais explícita em diferentes momentos nas entrevistas.

Viviane e Orlando trazem colocações nesse sentido. Ambos afirmam que para a atividade de ensino (para ser um bom professor) não é suficiente dominar os conhecimentos específicos da área e conhecimentos pedagógicos. O professor tem que *ser* uma pessoa “flexível”, “sensível”:

“Não adianta uma pessoa que sabe demais que sabe tudo, pá, pá, pá. Ele sabe tudo, mas não sabe usar isso em sala de aula. **Não tem esse espírito, não tem essa sensibilidade para entender os alunos dele. Então ele pode saber demais, mas ele nunca vai ser professor, ele não vai ter nada de professor.** Ele não vai ensinar ninguém como professor, mesmo sabendo demais o conhecimento. Porque ele não sabe relações humanas, porque ele não sabe sobre pessoas.” (Orlando, entrevista, 4ª questão)

“Mas eu acho assim... **sinceramente eu acho que isso não é muito de estudo, sabe? Eu acho que vai muito da pessoa, eu acho que tem gente que tem mais bom senso, assim. Eu acho que a pessoa tem que ser uma pessoa sensível, sabe? Uma pessoa sensível, uma pessoa disponível...** mais do que conhecer essas teorias, sabe? Ah, de comportamentalismo, cognitivismo, tradicional, eu acho que ele tem que ser uma pessoa, é... com boa vontade e sensível mesmo. Eu acho que é isso.” (Viviane, entrevista, 4ª questão)

Gustavo, ao estabelecer uma comparação com outras profissões, também compartilha dessa visão, afirmando que o próprio contexto de trabalho exige que o professor seja uma pessoa flexível:

“(...) as habilidades que um professor tem que ter para poder gerir as dificuldades e as pessoas na sala de aula, as vezes são muito mais difíceis do que um cara abrir um projeto e saber mexer nele. É tudo muito mais flexível, eu acho que não é nem flexível a palavra, é tudo mutante demais. Então você tem que adaptar o seu jeito de ser a um contexto. **Quem tem mais habilidade, as pessoas mais flexíveis dão conta.**” (Gustavo, entrevista, 4ª questão)

Não só aspectos relativos aos saberes docentes e à perspectiva da profissão enquanto dom estão presentes nas entrevistas. A segunda asserção produzida traz uma outra dimensão acerca das concepções/crenças dos professores em formação sobre a profissão docente presente nas entrevistas, o reconhecimento da desvalorização e suas repercussões sobre o trabalho do professor:

***Asserção 2: Os licenciandos de Ciências Biológicas vêem a profissão docente como desvalorizada em nossa sociedade, identificando várias formas de desvalorização.***

A partir da interpretação dos dados, consideramos que os professores em formação abordam a desvalorização da profissão docente em diversas dimensões, sendo elas: a desvalorização financeira da docência e uma desvalorização da docência por parte de membros da sociedade. As repercussões da desvalorização do professor perpassam o indivíduo enquanto profissional influenciando o seu trabalho em sala de aula.

A forma de desvalorização da profissão que recebe maior destaque dos participantes é a desvalorização financeira, ou seja, a má remuneração do professor. Em vários momentos, há falas de todos os participantes que se referem à questão salarial:

“Só que, infelizmente, hoje em dia, você me perguntou isso... qual que era o status. **O status é muito desvalorizado. A gente vê isso pelo salário, né?** Se fosse uma profissão tão valorizada, o governo não pagaria 600 reais por mês.” (Viviane, entrevista, 4ª questão)

“Bom eu acho que uma grande questão hoje entre os professores é a questão salarial. **Infelizmente nós somos muito mal remunerados.** E eu não sou otimista com relação a isso.” (Amanda, entrevista, 5ª questão)

Amanda procura explicar a desvalorização financeira ao atribuir fatores que, na sua opinião, tem influência na baixa remuneração do profissional docente. A fala abaixo ilustra esse aspecto:

“Porque todo dia estão abrindo mais faculdades com cursos de licenciatura. (...) Então, hoje em dia, daqui a quatro anos vai ter um contingente muito maior ainda de professores de Biologia querendo entrar. Uma coisa que eu não sei se é verdade, pensando na profissão docente, é que a maior parte das pessoas que escolhem a licenciatura são pessoas de classe média à média baixa. Aqui na UFMG e na PUC até que a gente vê um pouco mais de pessoas, mas, no geral, a

maior parte das pessoas que escolhem um curso de licenciatura são pessoas com a renda mais baixa. Então eu acho que tudo isso colabora com uma, um abaixamento desses salários.” (Amanda, entrevista, 5ª questão)

O que chamamos de desvalorização da docência por parte da sociedade é abordada em duas perspectivas. Segundo os licenciandos, ela envolve tanto a falta de reconhecimento do professor enquanto profissional quanto uma comparação entre a profissão docente e outras profissões.

Para Gustavo, a desvalorização social envolve a falta de reconhecimento do professor enquanto profissional e um certo desconhecimento em relação à própria profissão. Na perspectiva desse licenciando, a sociedade não vê o professor como profissional apesar de exigir um alto grau de qualificação e até mesmo atribuir-lhe um papel fundamental na formação dos indivíduos. Tal fato pode ser exemplificado pelas falas abaixo:

“As pessoas vão confiar seus filhos, vão confiar sua formação e não dão reconhecimento ao profissional.” (Gustavo, entrevista, 4ª questão)

“Agora, reconhecimento social não é você ouvir falar assim: ‘Ah, você é professor? Mas você é biólogo, né?’ Não, eu sou biólogo, mas eu sou professor. ‘Mas você é biólogo, né?’ - Sou.

Então, a sociedade vê o professor muito mal. Apesar da importância que ele tem de formação, né?” (Gustavo, entrevista, 4ª questão)

A desvalorização social do professor aparece também na comparação da docência em relação a outras profissões. Os licenciandos apontam que o professor tem reconhecimento aquém de outros profissionais de nível superior, citando médicos, engenheiros e advogados como exemplo. As falas de Amanda e Gustavo retratam bem essa questão:

“O negócio é que um bom médico tem um reconhecimento e um professor excepcional tem um reconhecimento muito aquém disso. Então se exige demais do profissional e dá pouco em troca pra ele.” (Gustavo, entrevista, 5ª questão)

“Eles acham que, o professor está sempre assim, sendo menos valorizado do que outros profissionais um enfermeiro, um engenheiro, do que essas profissões.” (Amanda, entrevista, 4ª questão)

Uma outra forma de desvalorização que emerge dos dados é a desvalorização do professor na formação.

Gustavo afirma que, mesmo no curso de licenciatura, a formação acadêmica privilegia a especialização em determinada área do conhecimento das ciências biológicas. Há uma valorização e maior investimento acadêmico na formação do pesquisador em detrimento da formação do professor:

“Então, aí mais uma crítica a nossa formação na universidade é que a formação mesmo em campos amplos é para a especialização. Então, sempre querem te ligar, para você se especializar em alguma coisa... E focam mais em alguma coisa e te arrastam para algum laboratório... É sedutor, as bolsas, as oportunidades de publicação. Então, assim, é uma coisa muito sedutora para engordar o seu currículo, ou até para ganhar experiência em outras áreas. É muito bacana, mas te distancia às vezes do foco do curso que é essa licenciatura, né? O dar aula.” (Gustavo, entrevista, 4ª questão)

Segundo os licenciandos, não há um reconhecimento do investimento que o docente faz em sua formação. Em geral, não há um reconhecimento relativo à formação superior do docente. Além disso, não há uma valorização proporcional ao tempo que muitos professores dedicam à formação. Muitas vezes, esse período envolve desde de a formação inicial no ensino superior, até cursos de especialização, mestrado e doutorado. As falas de Amanda e Viviane exemplificam esses aspectos:

“E hoje em dia não sei se é porque tem muito professor a sensação que eu tenho é que as pessoas acham que qualquer um pode ser professor. Não sei se é porque até bem pouco tempo qualquer pessoa dava aula no Estado, né? Que a maior parte das escolas hoje são estaduais então ficou com essa impressão de que qualquer um pode ser professor. As pessoas não tem confiança de que você entra na faculdade que é difícil que você cursa 4, 5 anos de faculdade como qualquer outro profissional. Eles acham que, o professor está sempre assim, sendo menos valorizado do que outros profissionais um enfermeiro, um engenheiro, do que essas profissões.” (Amanda, entrevista, 4ª questão)

“Então assim, está tendo uma desvalorização da educação, sabe? Tipo assim, eu estudei a vida inteira, os quatro anos de faculdade, depois vou fazer mestrado, vou fazer doutorado... E daí sabe? Eles não valorizam isso. (...) mas eu acho que uma pessoa que estudou o tanto que a gente estuda, eu acho que tinha que ser mais valorizada.” (Viviane, entrevista, 4ª questão)

A fala de Viviane abaixo traz à tona uma imagem atribuída à profissão docente. Essa imagem traz uma dimensão relativa ao contexto de trabalho e ilustra como a desvalorização do professor também é vivenciada no contexto da rede particular de ensino. Essa fala ilustra também uma outra face da desvalorização institucional do professor

vivenciada nesse contexto. Assim, o número de profissionais formados na área de licenciatura fazem com que seja relativamente comum na rede privada de ensino a demissão de profissionais antigos seguida de uma posterior recontração de novos profissionais que acabam aceitando se submeter a salários mais baixos.

“Você falou sobre a questão da... da diminuição do salário-...- da diminuição do salário, que é terrível, porque é proibido diminuir salário, então eles mandam embora para contratar a gente de novo, então eu acho que é assim, o professor falou uma coisa certa, que a escola também paga por isso, vai contratar... Mas parece que eles não estão muito preocupados. Assim, acho que professor virou uma coisa meio descartável. A porque se para você eu tenho que pagar 2000, eu vou te despedir porque amanhã eu contrato um por 1500. É uma coisa assim, meio... Eles não estão nem aí, sabe? Tem muita escola que virou mesmo fábrica de dinheiro. (Viviane, entrevista, 5ª questão)

#### 4.1.2 Interfaces entre o discurso em sala de aula e o discurso em entrevista: As repercussões da desvalorização do professor

De acordo com os licenciandos, são várias as repercussões da desvalorização do professor que têm reflexos tanto sobre o profissional em si como sobre seu trabalho. Exemplos que ilustram essas repercussões estão presentes nas entrevistas e também no episódio em sala de aula. Essas repercussões envolvem também a falta de condições de trabalho a que se submete o professor.

As reações que os professores em formação mencionam em relação aos docentes frente à desvalorização (financeira, social, entre outras) envolvem uma certa resignação em relação à desvalorização, um descaso com suas funções e mesmo uma desmotivação ao longo do percurso profissional.

A transcrição de parte do episódio abaixo, por exemplo, ilustra a questão do descaso do professor com seu trabalho em sala de aula:

“**Carlos:** eu acho o maior descaso, o maior descaso na escola estadual o lance dos horários vagos. Todo professor quer subir horário para poder ir embora mais cedo e, para mim, na escola eles deviam ter formas de quando isso acontecesse deles ocuparem os alunos nesse horário, fazer alguma atividade extra... Mas a primeira coisa que tem é: quem pode subir horário e às vezes acontece o seguinte, o professor tem que cobrir duas salas: dá aula numa - manda aluno abrir o livro e fazer exercício...

(...)

**Marcos:** Acho que aí já vai para um problema básico da educação: pagar mal, falta de infra-estrutura.

**Carlos:** não... Professor adora isso, cara. E os alunos...  
 Alguém interrompe a fala de Carlos e se coloca: e os alunos mais ainda.  
 (...)  
**Luciana:** Mas não tem um controle que eles tem que preencher não?  
**Gustavo:** o único controle seria cortar ponto.” (Episódio em sala de aula)

A fala de Gustavo abaixo também aborda a questão do descaso do professor em relação a seu trabalho em sala de aula:

“É por isso que tem cara que é ruim, professor que entra na sala e fica vinte horas passando coisa no quadro pro aluno copiar.” (Gustavo, entrevista, 5ª questão)

Emerge dessas falas uma imagem de um professor mais real, presente muitas vezes nos contextos onde esses licenciandos vão fazer seus estágios. Imagem de um professor que, diante da falta generalizada de condições de trabalho, acaba por realizar minimamente suas funções, preocupando-se, talvez, em apenas ocupar o tempo do aluno.

Uma repercussão da desvalorização docente muito destacada pelos alunos e que corrobora e complementa a visão acerca do descaso do professor em relação ao seu trabalho em sala de aula é a questão do pacto corrupto. Essa expressão foi inicialmente utilizada pelo professor formador – o pacto corrupto: vocês fingem que me pagam e eu finjo que dou aula – apareceu em diversos momentos durante a disciplina. Sendo que os professores em formação se apropriaram dela para se referir a um dos aspectos da desvalorização. A questão do “pacto corrupto” coloca em evidência uma relação existente entre a desvalorização financeira e o trabalho que é desenvolvido pelos professores, ou seja, dentro desse universo, a má remuneração acaba por repercutir negativamente no trabalho do professor. Essa expressão está presente no episódio em sala de aula e aparece também na entrevista de Viviane, como ilustram as afirmações abaixo:

“**Professor formador:** E aquela história do tipo, vocês fingem que me pagam e eu finjo que dou aula?  
**Isadora:** Exatamente! Eles fingem que me pagam mesmo!”(Transcrição do episódio)

“Então, começou -...- com... a primeira parte que eu entendi, o professor falando sobre o pacto corrupto, né? O famoso pacto corrupto, que sempre tem. Vocês fingem que me pagam e eu finjo que trabalho.” (Viviane, entrevista, 5ª questão)

O episódio em sala de aula e as entrevistas ilustram em vários momentos a questão

do pacto corrupto, aprofundando, de certa forma, as conseqüências da desvalorização financeira. Essa desvalorização tem implicações na dedicação do professor ao preparo de aulas e à profissão. As falas refletem também reflexões/questionamentos que os professores em formação fazem acerca do contexto de trabalho que se apresenta para eles. Tal fato pode ser exemplificado pelas falas de Orlando e Viviane:

“Então o diálogo girou em torno dessa valorização salarial e de quanto vale dar aula, a minha aula quando eu ganho 100 reais ou quando eu ganho 600 reais? (...) Então a aula que eu pretendo dar ganhando 653, perante as condições que eu tenho, perante os recursos, as possibilidades, eu vou dar a minha melhor aula lá, naquele ambiente. Como eu também vou dar a minha melhor aula perante as condições em uma escola que me paga R\$ 10.000,00.” (Orlando, entrevista, 5ª questão)

“Acho que se você está num lugar, trabalhando, que você para conseguir sustentar sua família, não estou nem falando nada não, para você conseguir sustentar sua família você tem que trabalhar de manhã, de tarde e de noite? Você não vai preparar a aula, então. Eu acho que você uma aula de 100 e uma aula de 1000, com certeza, sabe? Se eu estiver trabalhando para ganhar 5 reais por aula, se eu estiver trabalhando de manhã, de tarde e de noite, minha aula não vai ser a mesma se eu estiver trabalhando por 200 reais a hora, que eu vou ter o dia para preparar uma aula linda, maravilhosa, sabe?” (Viviane, entrevista, 5ª questão)

**Isadora:** Fessô, deixa eu falar uma coisa? É que você tinha perguntado aquela hora tipo uma aula de 100 reais e de menos, se é a mesma coisa. Na hora eu falei que era a mesma coisa, mas eu estou pensando aqui. Não é a mesma coisa não.

**Viviane:** Se você trabalha ganhando 600 reais, você tem que trabalhar em outras escolas, tem que ter outro trabalho. Então você tem que trabalhar de manhã, de tarde e de noite para dar mais ou menos para sustentar sua família, mais ou menos.

**Isadora:** Qual?

**Marcos:** Qual que você vai preparar a aula? A do lugar que você ganha bem ou a que você ganha mal?

**Viviane:** É claro que é a que você está ganhando bem.

**Isadora:** Exatamente. Aí vem aquela história, pega a matriz de outro professor...

**Viviane:** Só que eu vou precisar de tempo para corrigir prova. Eu vou corrigir prova no horário do almoço, em uma aula que eu mando os meninos fazerem exercício e vou corrigir. A gente começa meio que... vender o almoço para comprar a janta.” (Episódio em sala de aula)

“Começou com a questão do professor que ganha, de acordo com que é pago, se os pagam 100 ou que pagam 1000 não dão aulas diferentes. Olha, eu acho que a aula não é a sua aula em si em sala de aula. A aula do professor é o preparo, o tempo que ele se dedica para preparar... Então é claro que um lugar que ele ganha mais, ele acaba empregando mais tempo no preparo de aulas, no preparo de provas, na correção dos exercícios. Então, não é que o professor, por exemplo, a aula expositiva é a mesma. Não é a aula expositiva por si só é o aprendizado do aluno, é um texto para ele ler, é outras, toda uma sustentação.” (Amanda, entrevista, 5ª questão)

A questão do pacto corrupto envolve também uma outra discussão. Uma discussão acerca das motivações para se estar na profissão. Gustavo faz uma reflexão sobre uma contradição presente na profissão docente entre duas perspectivas – o professor enquanto profissional e o professor enquanto alguém que faz o que ama. Em nossa interpretação, essa visão de quem faz o que ama poderia ser associada à noção de dom:

“Tem essa questão do professor enquanto profissional e o professor como o cara que faz o que gosta. Tudo bem. Não pode ter os dois extremos: se o cara for realmente alguém que só quer a grana, se o cara estiver interessado em bons resultados, até que vai. Mas se o cara não tiver um fator motivacional pessoal que não seja a grana, também não vai dar. E agora o cara faz porque ama, o cara pode até gostar do que faz, mas se você não gosta não tem jeito também. Mas o cara não gosta de ganhar 650 reais. Isso também não está certo. Bem, é...- É engraçado que a sociedade exige um grau de qualificação do profissional professor, todo mundo tem o discurso na ponta da língua, do que o professor é, do que ele tem que ser, qual que é a importância social, o cara como redentor. Esse discurso todo à área de educação isso aí está, assim, afiadíssimo. Só que a pessoa não considera as mazelas da profissão, as dificuldades que tem. Então enquanto as pessoas não mudarem esse discurso redentor da educação, dos professores, isso não vai mudar em nada.” (Gustavo, entrevista, 5ª questão)

O mesmo licenciando faz uma crítica a essa visão, afirmando como os professores utilizam-se de tal perspectiva – docência enquanto vocação – para ter uma postura comodista/resignada em relação à realidade da profissão:

“Eu só escuto esse discurso de que tem que fazer por que ama para o pessoal da licenciatura. Eu acho que é uma desculpa, sabe? É uma bengalona assim. Eu ganho mal, eu não sou reconhecido, mas eu faço porque eu amo, sabe? Ótimo, já que você ama e não está nem aí porque vai lutar para melhorar, deixa do jeito que está. Isso me deixa muito bravo. Isso do eu faço porque eu amo...” (Gustavo, entrevista, 5ª questão)

A discussão acima também está presente no episódio em sala de aula e perpassa a realidade da profissão, as motivações para escolher a docência enquanto profissão e mesmo a crítica à visão do magistério enquanto dom/sacerdócio:

**“Amanda:** Eu concordo que realmente existem vários problemas nas escolas, principalmente essa questão particular, que desmotiva muito o professor. **Mas eu acho assim, tem que ser uma escolha consciente.** Igual, eu escolhi, tá, ser

professora. Mesmo se eu fosse médica e ganhasse 5000 reais, mas eu não quero ser médica, entendeu? O que me dá prazer, o que eu acho que vou fazer legal, que vai me fazer bem. É ser professora, é dar aula. É estar ali com os alunos, entendeu? Então, eu acho que passa muito por isso também. Poxa, é difícil mesmo você trabalhar e ganhar 600 reais, mas acho que a pessoa tem que estar consciente da escolha que ela fez e se a pessoa achar que não está legal, então muda, gente. Porque antes...

**Gustavo:** O que eu ia falar é que, as vezes, esse pensamento assim “Ah. Eu escolhi ser professor, essa foi a minha escolha, então eu estou sujeito às mazelas da profissão” [Amanda: Não... Não foi isso nesse sentido que eu quis dizer...][Marcos: É a sua sina!], se você está insatisfeito largue-a, largue-a, desgarre. [Amanda: Não eu quis dizer, não é que a gente não tenha que lutar por coisa melhor, a gente tem que lutar, mas também eu acho que...] O negócio é você valorizar a sua hora de trabalho. Se você não está satisfeito, se não te permite recursos suficientes, o negócio não é largar a mão da profissão é você ir atrás de conseguir recursos melhores [Luciana: Se não, nunca vai melhorar]. É fazer o que tem que ser feito, mobilizar o que tem que ser mobilizado. Não adianta fazer assim “Ah, ganha mal, é desestimulante, blá, blá, blá, mas é a minha opção, eu faço mesmo assim, e, se você não faz, tchau. É porque você não, você não está motivado para isso.” (Episódio em sala de aula)

Uma outra dimensão relativa às repercussões da desvalorização profissional a que está submetido o professor e levantado por Gustavo envolve a falta de reconhecimento/perspectiva profissional que faz com que, a longo prazo, **a docência seja desmotivante**. Para, esse licenciando, um aspecto que demonstra isso é que professores com mais tempo de carreira têm falas que desmotivam aqueles que estão ingressando no mercado de trabalho:

“A história das pessoas que eu conheço que são professoras há mais de 20 anos, todo mundo fala que é desmotivador. Não basta só isso, não basta só querer e achar que é legal, se você não tiver um feedback, não dá.” (Gustavo, entrevista, 5ª questão)

A resignação em relação à desvalorização em geral revela-se nas falas dos licenciandos através de afirmações que mostram um certo comodismo do professor em relação à situação em que se encontra. As falas abaixo ilustram tal aspecto:

“**Marcos:** Professor, eu acho que professor já tem a fama de ganhar mal, a maioria, já fica meio que interiorizado. Os professores ganham mal é a minha sina, não é que aceita, apesar de o sindicato ser muito atuante, pelo que eu observo.” (Marcos, episódio em sala de aula)

“(...)A desvalorização do professor enquanto profissional. Que é comum, claro, e está acontecendo e eu não sei te falar como vai mudar. Eu não consigo ver uma solução a curto prazo (...)” (Gustavo, entrevista, 5ª questão)

## 4.2 Visões de profissão docente no episódio

A discussão que ocorreu no episódio analisado localiza-se, no quadro de apresentação dos dados, na 10ª semana da disciplina. A maioria dos professores em formação havia concluído ou estava concluindo o estágio curricular. Nas últimas aulas, e, inclusive na aula na qual se desenvolveu o episódio selecionado, os licenciandos faziam os relatos das experiências vivenciadas no estágio. Como o episódio envolve vários outros sujeitos que não participaram da pesquisa, optou-se por fornecer uma breve descrição desses licenciandos já que eles apresentam idéias relevantes durante o episódio.

As experiências no contexto escolar desse grupo foram bastante diversificadas e desenvolveram-se, em sua maioria, na rede pública de ensino. Alguns licenciandos viveram experiências negativas durante o estágio. Carlos, por exemplo, deparou-se com uma escola com infra-estrutura para aulas de ciências – laboratório equipado, com estufa, freezer, vidrarias, entre outros – que não era aproveitada pelos professores, sendo inclusive usada como depósito de materiais de outras áreas. Alguns professores presentes na escola mostravam-se resignados e pessimistas em relação às perspectivas profissionais, desestimulando várias vezes esse professor em formação a permanecer na profissão.

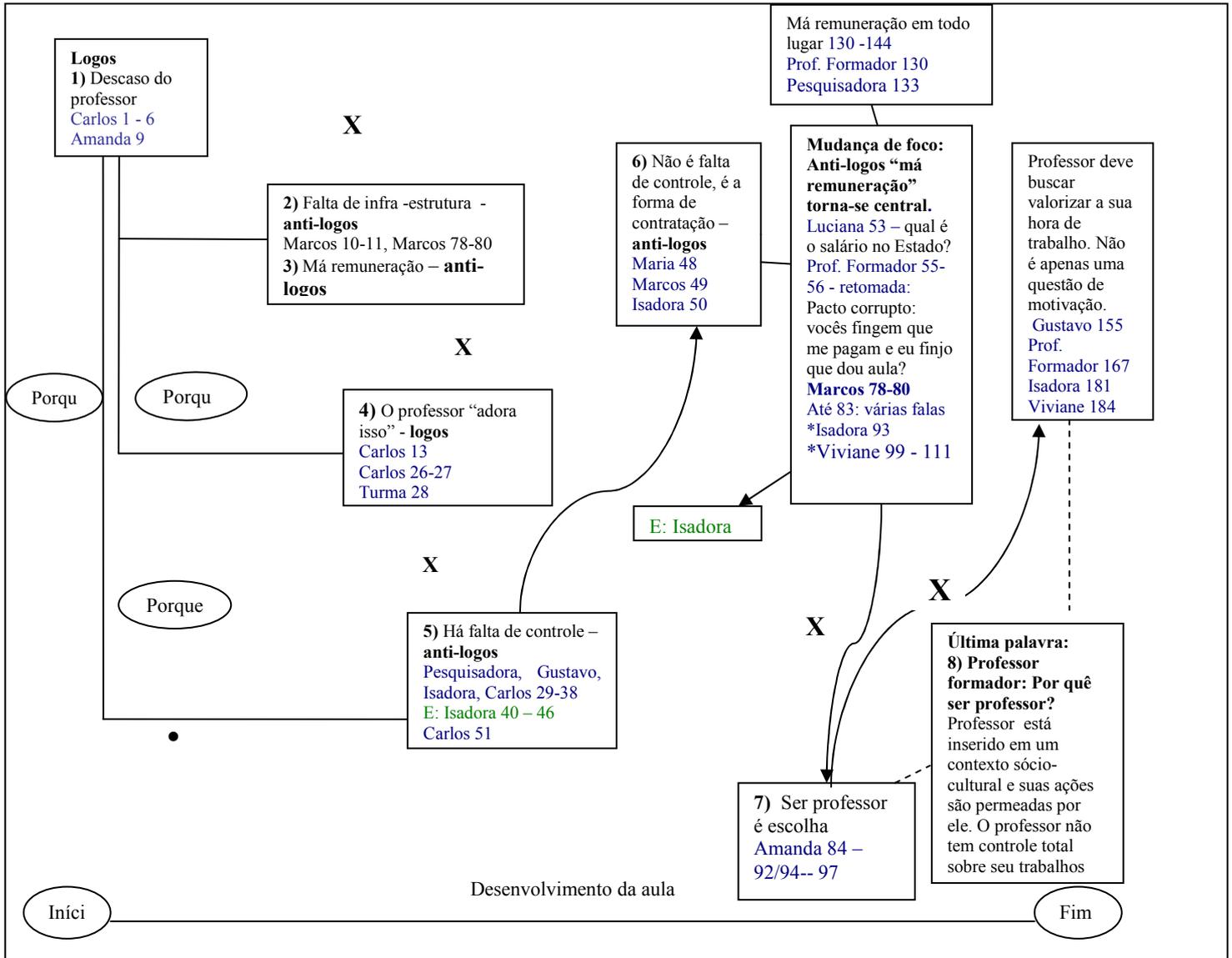
Isadora realizou seu estágio em uma escola pública militar. É branca, classe média. Inicialmente vivenciou uma resistência dos alunos. No entanto, nos relatos de experiência afirmava que as aulas corriam bem. Substituiu remuneradamente a professora regente várias vezes. Marcos é funcionário de um órgão federal, atuando como fiscal, enquanto Luciana leciona em preparatórios para vestibular. Ambos têm contato com uma outra realidade da profissão docente. Nos preparatórios para vestibular existem alguns professores que ganham altos salários.

A figura 4 representa de forma esquemática as interações de discurso oral durante o episódio. No APÊNDICE F apresentamos a transcrição completa do episódio.

FIGURA 4 - Interações de discurso oral no episódio:

- Números em negrito – idéias principais.
- **Logos e anti-logos** – identificação das idéias centrais da discussão segundo o referencial de Billig (1987).
- **X** – contraposição de idéias.
- **Azul** – identificação dos sujeitos que trazem idéias para o seminário e localização das falas na transcrição do episódio.

- E – evidência.
- Linha tracejada: idéias que são conciliadas.



### 5.1 Descrição do episódio

Podemos fazer uma descrição das idéias apresentadas durante o episódio usando o referencial de Billig (1987). Carlos inicia a discussão abordando o descaso dos professores em relação às aulas, dando como exemplo os horários vagos. Essa idéia pode ser entendida como o *logos* da discussão. A partir dessa fala, os professores em formação tentam explicar esse fato. Cada uma das idéias apresentadas como explicações podem ser entendidas como *anti-logos*. Seriam elas:

- Falta de infra-estrutura e má remuneração – Marcos, linhas 10-11;

- Falta de controle sobre o trabalho do professor existente na rede pública de ensino – pesquisadora, Isadora, Carlos - linhas 29-38;
- Ser professor é uma escolha – Amanda, linhas 84-92;
- Professor está inserido em um contexto sociocultural e suas ações são permeadas por ele – professor formador 203-218.

Primeiramente, Marcos atribui o descaso dos professores em relação às aulas, à falta de infra-estrutura e à má remuneração. Ou seja, o descaso seria o resultado da falta de condições de trabalho. Carlos contrapõe a afirmação de Marcos dizendo que o professor “adora isso”, trazendo para a discussão a imagem do professor irresponsável. O *anti-logos* de “falta de estrutura e má remuneração”, quando proposto, não chega a ganhar destaque significativo na discussão, sendo, aparentemente, “descartado”.

Nesse momento, emerge uma terceira perspectiva para explicar o descaso em relação ao trabalho exercido em sala de aula. Luciana, Gustavo e a pesquisadora trazem para o contexto da discussão a idéia de falta de controle, ou seja, que o descaso só ocorre porque não há mecanismos efetivos de controle das faltas e do trabalho dos professores. Isadora dá sustentação à essa posição ao colocar que na escola onde ela seu fez estágio essa realidade era diferente.

**“Isadora:** Na minha escola não é assim não. Na minha escola é muito rigoroso isso. Todo dia eles tem que assinar o horário deles e ainda tem o disciplinário que fica vigiando quem chega atrasado em sala.”

Outros licenciandos contrapõem a idéia da falta de controle afirmando que na “escola de Isadora” não existem faltas e descaso porque a forma de contratação difere da rede estadual de ensino.

A partir dessa fala, percebe-se uma mudança de foco na discussão. Essa mudança se processa a partir da fala de Luciana, quando ela pergunta sobre a remuneração na “escola de Isadora” e quando o professor formador introduz a questão do “pacto corrupto” - vocês fingem que me pagam e eu finjo que dou aula - essas falas retomam a perspectiva da má remuneração e falta de infra estrutura. A retomada dessa perspectiva representa um deslocamento do foco da interação para o *anti-logos* – “Falta de infra-estrutura e má remuneração é que determinam o descaso em relação á profissão”. Essa concepção se torna central na discussão. As contraposições seguintes são feitas em relação a essa idéia e não mais

em relação à imagem do professor irresponsável. A colocação do professor formador é geradora de manifestações dos alunos. Os professores em formação fazem várias colocações ao mesmo tempo expressando suas idéias acerca do pacto corrupto. As colocações giram em torno da questão da má remuneração e de suas consequências até que Marcos, primeiramente, e o professor formador, em seguida, trazem a perspectiva de que não é só responsabilizar o professor.

Amanda introduz, então, um novo *anti-logos* na discussão trazendo a perspectiva de que ser professor é uma escolha e essa escolha tem que ser consciente dada a realidade do campo de atuação desse profissional – inclusive o salário. O que pode ser exemplificado pela fala abaixo:

**Amanda:** Eu concordo que realmente existem vários problemas nas escolas, principalmente essa questão particular, que desmotiva muito o professor.

[...]

Poxa , é difícil mesmo, você trabalhar e ganhar 600 reais, mas acho que a pessoa tem que estar consciente da escolha que ela fez.

Tal colocação tem grande repercussão na discussão e faz com que vários licenciandos se mobilizem e queiram expressar suas opiniões.

Viviane se posiciona contra a idéia de Amanda, afirmando que fez a escolha pela profissão, mas não pela má remuneração e traz um exemplo do seu contexto de estágio para exemplificar a realidade da profissão. Paralelamente, a pesquisadora e a licencianda Luciana colocam que a má remuneração está presente em todo o contexto de trabalho do professor e não só na escola pública, mencionando fatos que envolvem a rede particular de ensino. Gustavo, então, reinsere na discussão a questão da má remuneração e da falta de infraestrutura. Ele rejeita a idéia de “escolha”, associando-a a visão de magistério enquanto vocação e fazendo uma crítica a essa perspectiva. Gustavo coloca que o professor não pode se resignar diante da falta de condições de trabalho e da má remuneração e que o docente precisa buscar formas de se valorizar, de mudar a realidade do contexto escolar. Para ele, permanecer na profissão não é apenas uma questão de motivação. Procurando ilustrar sua posição, o professor formador, traz o exemplo de programas de formação de professores que trazem a falta de motivação como o problema do fracasso dos profissionais de ensino. Suas colocações, de certa forma, dão suporte às críticas dos estudantes à posição de Amanda.

Isadora e Viviane retomam então a questão do pacto corrupto. Porém, apresentam idéias que contrapõem suas próprias colocações iniciais acerca dessa questão. O que pode ser

percebido ao reler as falas dessas licenciandas nas linhas 61 e 63 da transcrição, respectivamente, onde ambas se posicionam contra o “pacto corrupto”.

55 **Professor formador:** E aquela história do tipo, vocês fingem que me pagam e eu finjo que dou aula?

[...]

61 **Viviane:** Nossa!

62 **Professor formador:** Vocês fingem que me pagam e eu finjo que trabalho?

63 **Isadora:** Eu não tenho não. Mas isso é verdade.

Mas observa-se que no decorrer do episódio elas tomam uma outra posição, o que pode ser percebido por suas falas abaixo:

**Isadora:** Fessô, deixa eu falar uma coisa? É que você tinha perguntado aquela hora tipo uma aula de 100 reais e de menos, se é a mesma coisa. Na hora eu falei que era a mesma coisa, mas eu estou pensando aqui. Não é a mesma coisa não.

**Viviane:** Se você trabalha ganhando 600 reais, você tem que trabalhar em outras escolas, tem que ter outro trabalho. Então você tem que trabalhar de manhã, de tarde e de noite para dar mais ou menos para sustentar sua família, mais ou menos.

**Isadora:** Qual?

**Marcos:** Qual que você vai preparar a aula? A do lugar que você ganha bem ou a que você ganha mal?

**Viviane:** É claro que é a que você está ganhando bem.

**Isadora:** Exatamente. Aí vem aquela história, pega a matriz de outro professor...

Entre as linhas 180 e 193 da transcrição do episódio, ambas professoras em formação afirmam que diante do quadro de má remuneração no qual muitas vezes o professor tem que trabalhar em vários lugares para conquistar um salário digno, o pacto corrupto acaba por ser uma consequência, uma forma do docente “sobreviver” dentro do contexto ao qual está submetido.

O professor formador procura, então, conciliar os diferentes pontos de vista presentes no episódio fazendo uma reflexão acerca do porquê estar na profissão – questão levantada por Amanda – e acerca da questão da má remuneração e falta de infra-estrutura. Para realizar essa conciliação, o professor formador traz para a discussão em sala de aula a imagem do professor como profissional que está inserido num contexto, não tendo, assim, um controle total de suas ações. Essa concepção final trazida pelo professor formador pode ser classificada, segundo o referencial de Billig (1987) como a “última palavra”. Segundo esse referencial, em um debate, um dos participantes deve fazer o fechamento da discussão. No entanto, percebe-se que essa a idéia do professor como alguém inserido em um contexto mais

amplo é construída durante o episódio, em uma dinâmica diferente de um debate típico. Essa questão será melhor discutida no capítulo 6.

Alguns *logos* como a falta de controle dos professores não têm continuidade durante a discussão e desaparecem no desenvolvimento do episódio. Outros, como a falta de infra-estrutura e má remuneração perpassam todo o episódio e vão tendo outros elementos acrescentados ao seu “eixo principal” como, por exemplo, a colocação do professor formador sobre o “pacto corrupto”, uma repercussão em relação ao contexto de trabalho e sua influência sobre o profissional e também a questão da motivação.

Ao abordar a questão de que ser professor tem que ser uma escolha consciente – consciente da realidade da profissão, da má remuneração – Amanda traz, de certa forma, a perspectiva de vocação/dom para discussão, principalmente quando se observa o desenvolvimento da discussão após a colocação dessa licencianda. As falas dos licenciandos Viviane, Carlos e Gustavo revelam um posicionamento contrário a idéia defendida por Amanda, voltando para a questão da falta de infra-estrutura e má remuneração, aos quais o professor está sujeito ,como definidores de suas ações em sala de aula. E ressaltam que a realidade com a qual o professor defronta-se, marcada pela falta de condições de trabalho, precisa mudar.

O episódio selecionado é finalizado através da visão conciliatória do professor formador.

## BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.H.; CARVALHO, J.M.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XX, nº 68, dez. 1999.

ARROYO, M.G. Quem de-forma o profissional do ensino? *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 58, p. 7-15, out./dez., 1985.

AYRES, A.C. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: A formação dos professores de Biologia como território contestado. In: MARANDINO, M.; SELLES, S.E.; FERREIRA, M.S.; AMORIM, A.C. *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. 1ª Edição. Niterói: EdUFF, 2005. Parte 5, p.182-197.

BEIJAARD, D.; VERMUT, J.D. Teachers perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, v.16, p.749-764, 2000.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P.C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, v.20, p.107-128, 2004.

BEJARANO, N.R.R.; CARVALHO, A.M.P. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. *Ciência e Educação*, Bauru, v.9, n.1, p. 1-15, 2003.

BEJARANO, N.R.R.; CARVALHO, A.M.P. A história de Eli. Um professor de Física no início de carreira. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v.26, n.2, p. 165 – 178, 2004.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, n.74, p.59-76, 2001.

BILLIG, M. *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CAMERON, D. *Working with discourse*, Sage Publications Ltd. 2001.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.

CONWAY, P. F.; CLARK, C. M. The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, v.19, 2003, p. 465-482.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 120p.

COLL, C. & ONRUBIA, J. A construção de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professores e alunos. In: COLL, C. EDWARDS, D. (orgs.) *Ensino, aprendizagem e discurso*

*em sala de aula: Aproximações ao estudo do discurso educacional.* Porto Alegre, Artmed, 1998.

DENZIN, N. K. AND Y. S. Lincoln Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: N. K. DENZIN AND Y. S. LINCOLN (orgs.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2000. p. 1-28.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder.* 2ª Edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006. 167 p. (Trajetória, 4)

DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines: Une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris: ESF Editeur, 1995.

DEY, I. *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists.* New York: Routledge, 1993.

FIGUEROA, A.M.S.; LOPES, M.G.; CAPISTRANO, M. *Pesquisas sobre professores: tendências de estudos acerca de concepções e crenças.* Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2006. 12f. Não publicado.

FRIEDRICHSEN, P. M. & DANA, T.M. Substantive-Level Theory of Highly Regarded Secondary Biology Teachers' Science Teaching Orientations. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, p.218-244, 2005.

FREITAS, C. A. *Imagens faladas: estudo da dinâmica discursiva, uso e interpretação de imagens em aulas de biologia.* 280f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2002.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v. 80, n.23, p. 137-168, 2002.

GESS-NEWSOME, J. Secondary teachers' knowledge and beliefs about subject matter and their impact on instruction. In: GESS-NEWSOME, J. & LEDERMAN, N.G. (eds.). *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and its Implications for Science Education*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1999, p. 51-94.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A.(org.). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOUVEIA, M.S.F. Pesquisa e prática pedagógica na formação do professor: Como entendê-la? *Pro-posições*, 12, p.27-46, 2001.

GOODSON, I. *Currículo: Teoria e história.* 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRACIA, T. I. O giro lingüístico. In: IGNEZ, L. (Org.) *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais.* Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

KAGAN, D. M. Professional growth among preservice and beginning teachers. *REview of Educational Research*, v.62, n.2, p. 129-169, 1992.

- KUHN, D. *The skills of argument*. New York: Cambridge University Press. 1991.
- KUHN, D. Science as argument: implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education*, 77, p.319-337, 1993.
- KUHN, D. Thinking as Argument. *Harvard Educational Review*, v.62, n.2, p.155-178, 1992.
- LEMKE, J.L. Analysing verbal data: principles, methods, and problems. In: K. TOBIN & B. FRASER, (Eds). *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers. pp. 1175-1189, 1998.
- LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1985.
- LOGUERCIO, R.Q.; DEL PINO, J.C. Os discursos produtores da identidade docente. *Ciência & Educação*, v.9,n.1, p.17-26, 2003.
- LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: Ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 1999.  
\_\_\_\_\_. Questões para um debate sobre o conhecimento escolar. *Ensino de história, Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF*, v.3, nº3, 1999.
- LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1159-1180, 2004.
- MAGNUSSON, S.; J. KRAJCIK *et al.* Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N.G. *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and its Implications for Science Education*. Boston, Kluwer Academic Publishers. 1999, p. 95-131.
- MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.9, p. 51-75, 1998.
- MARTIN, D. Formation professionnelle en éducation et saviors enseignants: Analyse et bilan des écrits anglo-saxons. Communication présentée au premier Colloque de l'AQUFOM, Université du Québec à Trois Rivières, nov. 1992.
- MAUÉS, E. *Ensino de Ciências e Conhecimento Pedagógico de Conteúdo: Narrativas e práticas de professoras das séries iniciais*. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- MCKERROW, R. E. Argument Communities. In: TRAPP, R. & SCHUETZ, J. *Perspectives on argumentation: Essays in honor of Wayne Brockriede*. Waveland Press, 1990.
- MELLADO, V. The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science. *Science Education*, v. 82, p. 197-214, 1998.
- MENDES, R. *O papel da escola na Educação ambiental: experiências e perspectivas de professores*. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MERCER, N. As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. In: COLL, C. EDWARDS, D. (orgs.) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: Aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

MONTEIRO, A. M.F.C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, n.74, p. 121-142, 2001.

MONTEIRO, A.M. Formação docente: Território contestado. In: MARANDINO, M., SELLES, S.E., FERREIRA, M.S., AMORIM, A.C.R. (orgs.). *Ensino de Biologia: Conhecimentos e Valores em Disputa*. Niterói: EdUFF, p. 153-170, 2005.

MORINE-DERSHIMER & G. KENT, T. The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and its Implications for Science Education*. GESS-NEWSOME, J; LEDERMAN, N.G. Boston, Kluwer Academic Publishers, 1999.

MUNBY, H. AND T. RUSSELL. Epistemology and context in research on learning to teach science. In: FRASER, B.; TOBIN, K. *International Handbook of Science Education*. Hingham: Kluwer Academic Publishers. 1998.

NEWTON, P., DRIVER, R., & OSBORNE, J. The place of argumentation in the pedagogy of school science. *International Journal of Science Education*, v. 21, p.553-576, 1999.

NOVOA, Antonio. Profissão professor. 2.ed. Portugal: Ed. Porto, 1995. 191p.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*. n. 74, p.27-42. 2001.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione. 1993.

PACHECO, J.A. *O pensamento e a ação do professor*. Lisboa: Porto, 1995.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PATTON, M.Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Londres: Sage Publications, 1990.

PERDIGÃO, A.L.R.V. Concepções pessoais de futuros professores sobre processos de aprendizagem e de ensino. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (orgs.) *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. capítulo 11, p.265-291.

PICONEZ, S.C.B. A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas: Papirus Editora, 8a ed., 2002.

PIMENTA, G.S. *O Estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez Editora, 1996.

RUSSELL, T. L. Analyzing arguments in science classroom discourse: Can teachers' questions distort scientific authority? *Journal of Research in Science Teaching*, v. 20, p. 27-45, 1983.,

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256p. (Fundamentos da Educação).

SCHWARTZ, H. The changing nature of teacher education. *Handbook of Research on Teacher Education*. SIKULA, J. P.; JUTTERY, B. T. & E. GUYTON. Nova York: Simon and Schuster Macmillan, 1996.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2006. 325p.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p. 215-233, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZEICHNER, K.M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.9, p. 76-87, set./dez. 1998.

WERTSCH, J. V. *Voices of the mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

## ANEXO A

### Informações sobre Alunos

**Dados Pessoais**

Nome: \_\_\_\_\_

data de nascimento: \_\_\_\_\_ local de nascimento: \_\_\_\_\_

**Endereço:** Rua: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ apto \_\_\_\_\_

CEP \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Telefone:\_( ) \_\_\_\_\_

 e-mail: \_\_\_\_\_  sim, posso ser contactada(o) por email

**Formação:** Ens. Fundamt. Escola: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  pública  particular.

 Ens. Médio:  Magistério  Regular  Supletivo  Técnico

 Escola: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  pública  particular

 Indique idiomas em que é capaz de ler:  Inglês;  Francês;  Espanhol;  outros

**Atividades profissionais e acadêmicas:**

Há alguma área da Biologia que você tem maior interesse? \_\_\_\_\_

Pretende pedir continuidade de estudos? \_\_\_\_\_

Pretende fazer pós-graduação? Em que área? \_\_\_\_\_

Quais outras disciplinas está cursando? (escreva no verso da folha se necessário)

Nome da disciplina	Número de horas semanais que demanda

Atualmente trabalha? Se sim, o que faz? \_\_\_\_\_

Se leciona, diga em que série(s) e há quanto tempo: \_\_\_\_\_

Já trabalhou antes? Se sim, o que fez? \_\_\_\_\_

Se já lecionou, diga em que série(s) e há quanto tempo: \_\_\_\_\_

Faz ou fez algum estágio na universidade? Indique em que época, onde, e quais principais responsabilidades. \_\_\_\_\_

Tem responsabilidades na família? Quais? \_\_\_\_\_

**Recursos**

Possui acesso a computador em casa? \_\_\_\_\_ Possui acesso a automóvel próprio?

\_\_\_\_\_

**Observações: (Use o verso)**

Há algum tema ou problema na área de educação de biologia que te desperta interesse particular?

Há algum tema ou aspecto que gostaria que fosse abordado neste curso?

Há algo que você considera importante que a professora deste curso saiba sobre você?

## ANEXO B

### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Minas Gerais

Título do Projeto: Situações Argumentativas no Processo de Formação Inicial de Professores de Ciências da Natureza do Ensino Básico

Responsável: Profa. Dra. Danusa Munford  
Faculdade de Educação – UFMG  
Depto. Métodos e Técnicas de Ensino, sala 1656  
[danusa@fae.ufmg.br](mailto:danusa@fae.ufmg.br)  
31-3499-6199

#### 1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que você estará participando:

- A. Você está sendo convidado(a) a participar em uma pesquisa que examina os processos de ensino-aprendizagem em salas de aula de cursos de formação inicial de professores das áreas de ciências da natureza. O objetivo do estudo é caracterizar a forma como as pessoas falam e discutem nesses espaços, e, sua contribuição para a formação docente. Os resultados deste estudo poderão fornecer maiores subsídios para reformulações da prática docente do professor formador, bem como para reformulações de aspectos estruturais de cursos de licenciatura em áreas das ciências da natureza.
- B. Se você concordar em participar deste estudo, os pesquisadores irão guardar cópias das tarefas realizadas na disciplina que serão examinadas no futuro. O seu nome será retirado de todos os trabalhos e substituído por um pseudônimo.
- C. Além disso, dois outros níveis de participação são possíveis. O nível II de participação envolve a realização de duas entrevistas. A primeira entrevista terá duração de aproximadamente 45 minutos. A segunda entrevista ocorrerá no final do semestre e terá duração de cerca de 60 minutos. As entrevistas serão conduzidas por um aluno da pós-graduação e serão agendadas de acordo com a sua conveniência. O nível III de participação envolve todos os aspectos relacionados aos níveis I & II, além da filmagem de interações em sala de aula.
- D. Exceto pela participação em entrevistas, a participação neste estudo não implicará em envolvimento adicional além das atividades normalmente exigidas dentro da disciplina.
- E. Se você não quiser participar desta pesquisa, ainda assim terá que cumprir as tarefas, porém, seu trabalho não será utilizado para a pesquisa.
- F. Este estudo envolverá gravação de áudio e vídeo. Apenas os pesquisadores terão acesso a estes registros. Todas as fitas de áudio e vídeo serão destruídas após o período de 5 anos.

#### 2. Esta seção descreve os seus direitos como participante desta pesquisa:

- A. Você pode fazer qualquer pergunta acerca dos procedimentos de pesquisa e tais questões serão respondidas. Questões adicionais devem ser encaminhadas a Dra. Danusa Munford
- B. A sua participação nesta pesquisa é confidencial. Apenas a pessoa responsável pela pesquisa e outros investigadores do projeto terão acesso a sua identidade e a informações que podem ser associadas a sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada.
- C. Sua decisão de não participar da pesquisa não será revelada ao responsável por atribuir suas notas até o final do semestre.

- D. Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
- E. Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física além daqueles que encontra normalmente em seu dia-a-dia.

**3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para participar de pesquisa:**

**Participante:**

Eu concordo em participar em uma investigação sistemática acerca dos processos de ensino-aprendizagem no contexto da formação inicial de professores nos níveis indicados a seguir:

\_\_\_\_\_ Nível I (utilização de meus trabalhos produzidos para a disciplina)

\_\_\_\_\_ Nível II (utilização de meus trabalhos produzidos para a disciplina , participação em entrevistas)

\_\_\_\_\_ Nível III (utilização de meus trabalhos produzidos para a disciplina , participação em entrevistas, registro em vídeo de interações em sala de aula)

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas.

Não tenho conhecimento de possuir quaisquer dificuldades ou doença mental ou física que aumentariam meu risco de participar nessa pesquisa.

Eu entendo que não receberei qualquer compensação por participar, e que minha nota na disciplina não será alterada em função de minha participação.

Eu compreendo que minha participação nesta pesquisa é voluntária, e que poderei abandonar o estudo em qualquer momento, assim que notificar o responsável pela pesquisa.

Eu entendo que receberei um a cópia assinada deste formulário de consentimento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Data

**Pesquisador:**

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Danusa Munford

\_\_\_\_\_  
Data

**APÊNDICE A**  
**Questionário de diagnóstico inicial (licenciandos)**

**INFORMAÇÕES GERAIS:**

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de mestrado. Sua identidade permanecerá em sigilo e o professor formador não terá acesso algum aos dados do questionário. As respostas não serão divulgadas. Procure responder as questões da forma mais detalhada possível. Se o espaço deixado para as respostas não for suficiente, dê continuidade no verso da folha. Desde já agradeço a sua colaboração.

Obrigado, Fernanda.

1. Quais são as suas expectativas em relação à disciplina?
  
  2. Ao longo do seu curso de licenciatura você realizou atividades no contexto da escola?
    - a) Descreva essas atividades.
  
    - b) Explique que sentido elas contribuíram para sua formação como professor?
  
  3. Refletindo acerca de experiências no início de seu estágio na licenciatura, uma estudante faz a seguinte observação:

“Inicialmente, ao assistir a aula de um outro professor, observar o comportamento dos alunos e do professor, foi meio que um choque, tipo ‘nossa, se um dia eu for professora, não queria que minhas aulas fossem assim.’ Todo mundo desinteressado e aquele cara lá falando um monte de coisas chatas, porque se tem uma coisa fácil é fazer uma aula de Biologia ficar chata. É só ficar falando um monte de nomes que ninguém sabe o que é que em dez minutos está todo mundo dormindo. Sinceramente, não me parecia que tinha alguém aprendendo alguma coisa naquelas aulas”.
- Essa aluna descreve uma experiência negativa.
- a) Descreva o que você consideraria uma boa aula de biologia.
  
  - b) E um bom professor de ciências e biologia? Procure elaborar sua resposta levando em considerações aspectos como: como ele organiza suas aulas, como ele age em sala de aula, os conhecimentos que deve possuir.

**APÊNDICE B**  
**Roteiro de entrevista com o professor formador**

**1.** Identificação e informações básicas (onde nasceu, idade, estado civil...).

**2.** Fale um pouco sobre o seu percurso profissional. (**ESTAR ATENTO A INFORMAÇÕES SOBRE:** Formação acadêmica, experiência como docente na universidade - quando ingressou na universidade, desde quando leciona a disciplina, que outras disciplinas lecionou - experiência no ensino básico).

**3.** Você já teve alguma experiência em lecionar para o ensino básico? Como era esse trabalho? Como foi a transição para o ensino superior?

a. Na sua opinião, qual é a importância dessa experiência no ensino básico para a disciplina que você ministra atualmente?

**4.** Fale um pouco sobre o trabalho que você desenvolve na disciplina.

a. Na sua opinião, qual é o papel/contribuição dessa disciplina na formação dos professores?

b. Quais foram os momentos de maior realização profissional no trabalho?

c. O que você vê como sendo os maiores desafios dessa disciplina?

d. Você percebe transformações na sua prática docente ao longo dos anos que você leciona?

**5.** Existe uma diferença entre o currículo do curso diurno e noturno em relação ao estágio curricular. Sei que você participou da elaboração do currículo do curso noturno. Como foi esse processo no que diz respeito à disciplina de estágio e monografia?

b. Como você vê o estágio perante a formação do professor? (ou Qual a sua visão sobre o papel do estágio na formação docente?)

c. Atualmente está acontecendo uma ampliação do tempo do estágio curricular. Como você percebe essa questão?

**6.** Fale um pouco sobre quem é o aluno de Estágio e Monografia.

d. Que perspectivas e expectativas esse aluno têm em relação à disciplina?

e. E em relação ao estágio? Que visões esses estudantes trazem para a sala de aula?

**7.** Meu projeto aborda as interações discursivas em sala de aula em relação ao estágio. Como são essas interações na sua disciplina?

## APÊNDICE C

### Convenções utilizadas na transcrição das entrevistas

Utilizamos algumas convenções para representar aspectos do discurso oral na transcrição. Esses aspectos podem ser vistos na tabela abaixo:

Convenção utilizada	Significado
P:	Fala da pesquisadora
E:	Fala do entrevistado
...	Indica quando a pessoa está procurando uma palavra, um jeito de falar.
(...)	Pausa por um período de dois a dez segundos
[]	Fala da pesquisadora juntamente com o entrevistado ou durante o episódio, falas ao mesmo tempo
“/”	Entrevistado faz colocação dentro de sua própria fala
?	Tom de interrogação
- -	Entre sílabas de palavras, indica que o participante falou a palavra pausadamente
<b>Nome</b>	Participante que está fazendo alguma colocação naquele momento

## APÊNDICE D

### ROTEIRO DE ENTREVISTA LICENCIANDOS

Prezado licenciando, a estimativa de duração dessa entrevista é de uma hora. A seguir apresento as principais questões que serão abordadas.

1. Identificação e informações básicas (local de nascimento, idade, estado civil).
2. Fale um pouco sobre seu percurso profissional e suas expectativas para o futuro.
3. Ao longo **dessa disciplina** você tem realizado atividades no contexto da escola.
  - c) Dê **alguns** exemplos. Fale sobre essas atividades. (Quais foram os maiores desafios e dificuldades? Aspectos mais positivos)
  - d) Explique que as experiências no contexto escolar contribuíram para sua formação como professor? (como elas complementam outras atividades/aulas/disciplinas desenvolvidas?)
  - e) Você falou um pouco de como essas experiências na escola contribuíram para sua formação como professor. Na disciplina vocês discutem muito essas experiências, você se lembra de idéias que outros colegas trouxeram sobre o assunto. Dê exemplos. Contrapor suas idéias acerca dessa questão com aquela de outros colegas e do professor formador. Em que sentido são diferentes? Em que sentido há sobreposição?
  - f) Descreva pelo menos uma situação em sala de aula em essas idéias foram discutidas contrapostas.
4. Quando a gente fala sobre ser professor o que vem na sua cabeça – status e importância da profissão (como essa profissão tem sido vista na nossa sociedade, como você vê o papel do professor), caracterize o professor (o que ele sabe e o que ele faz), caracterizar o trabalho do professor.
  - a) Você falou um pouco de sua visão da profissão docente, incluindo aspectos como status e importância da profissão o que ele sabe e o que ele faz. Na disciplina vocês discutem muito a questão da docência, você se lembra de idéias que outros colegas trouxeram sobre o assunto. Dê exemplos. Contrapor suas idéias acerca dessa questão com aquela de outros colegas e do professor formador. Em relação a questão 5 Contrapor suas idéias acerca dessa questão com aquela de outros colegas e do professor formador. Em que sentido são diferentes? Em que sentido há sobreposição?
  - b) Descreva pelo menos uma situação em sala de aula em essas idéias foram discutidas contrapostas.
5. Nós vamos assistir um episódio de cerca de 10 minutos que eu gravei na disciplina de Estágio e Monografia. Quando acabar de apresentar o episódio vou pedir que você faça uma descrição do que aconteceu, ou seja, conte uma história do que se passou nessa parte da aula. O vídeo está sendo utilizado para dar um foco na nossa conversa e reavivar a sua memória para esses eventos. Sua descrição não tem que ser isenta e objetiva, baseada simplesmente no que você viu no vídeo hoje. Pelo contrário, como um bom contador de histórias, espero que você mobilize sua memória, lembrando do contexto em que a discussão aconteceu e seu desenvolvimento, e coloque sua perspectiva pessoal ao narrar o que aconteceu. (OBS: Se ele não falar, perguntar: Você lembra como começou essa discussão? Qual foi o desfecho/como ela acabou?).
  - a) Se você tivesse que descrever em uma sentença qual é o tema de discussão nesse episódio, o que você diria?
  - b) Acontecimentos dessa natureza eram comuns na disciplina? Você consegue se lembrar de outros episódios que considera semelhantes em termos do tipo de interação entre colegas e professor e pesquisadora?

**Carlos:** eu acho o maior descaso, o maior descaso na escola estadual o lance dos horários vagos. Todo professor quer subir horário para poder ir embora mais cedo e para mim, na escola eles deviam ter formas de quando isso acontecesse deles ocuparem os alunos nesse horário, fazer alguma atividade extra... Mas primeira coisa que tem é: quem pode subir horário e às vezes acontece o seguinte, o professor tem que cobrir duas salas: dá aula numa – manda aluno abrir o livro e fazer exercício...

**Professor formador:** Isso no diurno e ou no noturno?

**Carlos:** Diurno.

**Amanda:** No noturno também. É um tal de subir horário, ir embora mais cedo...

**Marcos:** Acho que aí já vai para um problema básico da educação: pagar mal, falta de infraestrutura.

Falas simultâneas.

**Carlos:** não... Professor adora isso, cara. E os alunos...

Alguém interrompe a fala de Carlos e se coloca: e os alunos mais ainda.

**Carlos:** e isso já embute uma idéia nos meninos, quando começa a aula, eles já vão na sala do professor para ver quem veio e quem não veio. Para ver se tem horário vago, se vai embora mais cedo. Para ver o que vai acontecer.

**Professor formador:** tem tido muita falta de professores?

**Carlos:** Tem. Na escola estadual

Vários licenciandos fazem movimento de afirmação com a cabeça em resposta ao questionamento do professor formador.

**Maria:** Na minha escola, por exemplo, tem toda semana.

**Professor formador:** qual é o motivo?

**Isadora:** a minha, por exemplo, já faltou por causa de congresso, esses negócios, mas os outros... Tem professor que não dá satisfação...

**Carlos:** tem gente que fica famosa – amanhã fulano não vai vir mesmo, vou subir a minha aula.

Concordância geral na turma.

**Luciana:** Mas não tem um controle que eles tem que preencher não?

**Gustavo:** o único controle seria cortar ponto.

**Pesquisadora:** mas isso é função da direção das escolas. As direções das escolas públicas são extremamente omissas nisso, de cortar o ponto...

Carlos e Gustavo concordam.

**Gustavo:** eu ia chegar nisso!

**Pesquisadora:** se é novato, eles ainda pressionam um pouquinho, entendeu? Se não é novato, o bicho corre solto... Falta, e eles vão assim, deixando.

**Gustavo:** eles vão se encobrendo porque um ano está na direção, depois volta para a sala de aula... o outro vai...

**Professor formador:** mas nem tudo está perdido.

**Isadora:** Na minha escola não é assim não. Na minha escola é muito rigoroso isso. Todo dia eles tem que assinar o horário deles e ainda tem o disciplinário que fica vigiando quem chega atrasado em sala.

**Amanda:** Mas isso no colégio T., né?

**Isadora:** os professores tem que chegar 10 minutos antes dos alunos dentro da sala de aula. O disciplinário anota o nome de quem não chega, de quem sai no meio da aula... É um saco. Os professores ficam revoltados com o tal do disciplinário!

Vários comentários acerca dessa questão na escola T..

**Maria:** Mas lá eles contratam o professor. Lá é diferente...

**Marcos:** como é que entra lá?

**Isadora:** Lá é concurso. Mas 90% de quem está lá é designado e eles que escolhem.

**Carlos:** Inclusive uma das coisas que os professores do Estado falam é o seguinte: no Estado é ruim de dar aula, mas tem uma coisa, ninguém te enche o saco!

**Luciana:** Eles pagam o mesmo tanto do Estado?

**Isadora:** o mesmo tanto. Mas são 6 horários. Então você trabalha só três dias.

**Professor formador:** E aquela história do tipo, vocês fingem que me pagam e eu finjo que dou aula?

**Isadora:** Exatamente! Eles fingem que me pagam mesmo!

**Marcos:** E quem sobra é a população brasileira. É a população brasileira que sobra.

**Professor formador:** É complicado isso do ponto de vista do profissional, né? Você ter uma mentalidade desse tipo.

**Viviane:** Nossa!

**Professor formador:** Vocês fingem que me pagam e eu finjo que trabalho?

**Isadora:** Eu não tenho não. Mas isso é verdade.

**Professor formador:** Mas quer dizer que você dá uma aula de 100 reais e dá uma aula de 1000 reais? É isso? É assim?

**Isadora:** Não, não.

**Professor formador:** Quer dizer dependendo de quanto te pagam ...

**Pesquisadora:** É melhor a minha aula, né? É melhor a minha aula dependendo do tanto que eu vou receber por isso.

**Isadora:** quanto?

**Gustavo:** 600 e poucos.

**Isadora:** Acho que é 653. 660 .

**Marcos:** Ô gente. Um capataz de uma fazenda ganha mais que isso. Uma empregada dependendo de onde que for ganha mais do que isso. Então, como é que o cara lá... Isso é aquele caso lá das necessidades básicas que a gente estuda: se o cara não tem alimentação, ele não pode pensar um degrau acima, se ele não tem alimentação e segurança... Se ele não tem alimentação, ele pensa em segurança, e aí vai, né? Tem uma teoria que fala sobre isso. E se a escola não fornece pro professor essa estrutura, se ela não paga um salário decente ou não fornece pra ele uma condição de dar aula ali com segurança... Qual que é o estímulo dele? Entendeu? Acho que não pode só ficar culpando o professor.

**Isadora:** eu também acho.

**Professor formador:** Não é só culpar o professor.

**Amanda:** Eu concordo que realmente existem vários problemas nas escolas, principalmente essa questão particular, que desmotiva muito o professor. Mas eu acho assim, tem que ser uma escolha consciente. Igual, eu escolhi, tá, ser professora. Mesmo se eu fosse médica e ganhasse 5000 reais, mas eu não quero ser médica, entendeu? O que me dá prazer, o que eu acho que vou fazer legal, que vai me fazer bem. É ser professora, é dar aula. É estar ali com os alunos, entendeu? Então, eu acho que passa muito por isso também. Poxa, é difícil mesmo, você trabalhar e ganhar 600 reais, mas acho que a pessoa tem que estar consciente da escolha que ela fez e se a pessoa achar que não está legal, então muda, gente. Porque antes...

**Isadora:** Não é a gente que tem que mudar não. Quem tem que mudar é o Estado.

**Amanda:** Não, mas as vezes a pessoa opta, eu não quero ser professor... Ou ele muda para uma profissão melhor ou ele vai ter que contentar com esse salário.

Falas simultâneas: Marcos, Isadora e Amanda.- contra o posicionamento de Amanda.

**Amanda:** ou ele muda de profissão, ou é melhor sair...

**Professor formador:** Peraí... Vamos ouvir algumas... Esquentou. Viviane e Luiz.

**Viviane:** Esse negócio do salário, eu descordo um pouco de você, sim. Eu não acho que é tão culpa de você não. Por exemplo, eu escolhi ser professora mas eu não escolhi ganhar 660 reais por mês...

[Isadora: Exatamente.]

...entendeu? Isso é um assunto que as professoras conversam com muito bom humor, na hora do intervalo. Elas brincam muito ‘Ah! Você é parente do Aécio Neves!’ Entre elas assim elas conversam muito. Mas é muito triste isso.

[Amanda: é o que eu estava falando é muito difícil mesmo]

Eu estava ouvindo o que uma professora estava falando outro dia, ela chegou e falou assim que ganha menos do que a empregada doméstica dela.

[Marcos: Aí, isso que eu estou falando]

Ela falou assim, é exatamente o que o Marcos falou ali. Ela falou ‘Eu pago um salário mínimo e meio prá minha empregada, mais vale transporte, já aí deu mais do que eu ganho. Só que ela come de graça na minha casa, não sei o quê, tarará e eu não ainda tenho que pagar para comer. [Isadora: INSS]... Ela falou assim ‘eu trabalho par pagar a minha empregada doméstica’...

Falas simultâneas...

Professor formador interfere novamente.

Novas falas simultâneas. Carlos, Gustavo e Marcos

**João:** Calma, calma, calma. .

**Carlos:** Tem uma coisa que o João falou uma vez aqui que é, que tem um provérbio japonês que fala assim “o bom profissional é bom profissional em qualquer lugar” . E aí o que o João falou aqui é o seguinte “se você é bom profissional, vai chegar um momento que você vai conseguir o espaço que você gostaria, nos termos de profissão. Uma coisa é você falar o seguinte eu vou ser professor, a única coisa que vai me sobrar é o Estado e ficar satisfeito com isso. Não é. Eu pelo menos, minhas motivações se eu for ser professor pelo resto da minha vida elas vão ser maiores do que dar aula numa escola estadual, do jeito que ela é hoje., entendeu? Então, se, quando a gente optar por isso, eu pelo menos tenho essas motivações, de estar num lugar que eu gostaria de estar.

**Isadora:** Eu quero estar em uma escola que pague 50 reais hora aula.

**Professor formador:** Ou seja, mesmo que você esteja em locais que não são as condições ideais, que não são, os salários ideais, etc e tal,. Você pode pensar assim “eu tô aqui temporariamente, buscando uma outra escola [Carlos: Exatamente!] que vai valorizar mais meu trabalho que eu vou ter condições melhores de exercer a profissão”

**Pesquisadora:** Ô gente! Só uma coisa que vocês falaram. Vocês estão falando de 50 reais hora/aula, a gente tem que começar a se valorizar porque o que tem é um movimento de desvalorização [Amanda: abaixar] para abaixar os salários. [Amanda: é verdade]. Em off, as escolas particulares fazem isso, uma escola aqui da Pampulha corre o risco de mandar todo mundo embora, uma equipe inteira, para abaixar salário. Você imagina o que é isso. Uma escola fazer isso, você imagina o que que é. Então a gente tem que começar a bater pé. Mas a gente tem que começar a se organizar mais, professor tem que bater na porta do sindicato e organizar mais do que a gente já é organizado, porque senão o bicho vai pegar para o nosso lado.

**Luciana:** Fernanda, isso foi o que aconteceu no colégio da P., o P., que virou L. [Amanda: Hã,hã,. Paga 9,80 por aula ] Eles mandaram todo mundo embora e o salário lá hoje é 9,80 a hora/aula. É horrível![Amanda: Isso mesmo]

**Professor formador:** Até mesmo porque você tem uma crise do emprego que [Pesquisadora: que justifica isso], o sistema como um todo, o capitalismo como um todo, joga muito com isso, né? Porque você pode ter o luxo de dispensar uma equipe inteira de professores [Gustavo: que vai ter 50 batendo na porta] e vai encontrar lá muitas pessoas que muitas vezes estão desesperadas por emprego que vão aceitar receber menos. Agora, a instituição também vai pagar um preço por isso [Isadora: Com certeza] Vai colocar lá profissionais que não necessariamente tem a mesma qualificação, tem a mesma experiência, etc e tal. Ou seja, tem um preço a se pagar aí, né? Enfim, Gustavo, Marcos e Viviane.

