

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES DE QUÍMICA NO CONTEXTO DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Ana C. Beja^{1,2*} (PG), Mara R. L. Costa^{1,3} (PG), Flávia Rezende¹ (PQ). ana.beja@ifrj.edu.br

1. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/NUTES

2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ

3. Universidade do Estado de Minas Gerais.- Barbacena, MG. Departamento de Métodos, Ensino e Aprendizagem

Palavras-Chave: Identidade, Formação de professores, análise bakhtiniana.

Resumo:

Buscamos investigar como a identidade docente vem sendo construída por licenciandos em química através da identificação do significado que atribuem ao “ser professor” e a forma como compreendem o seu processo formativo. O *corpus* analisado corresponde as narrativas de duas licenciandas do 3º período do curso de Química do IFRJ/Campus Duque de Caxias, sobre seu processo de formação. Tomando as narrativas como enunciados, usamos um dispositivo que permitiu realizar uma análise bakhtiniana dos mesmos. A partir dessa análise observamos que Marie supera a dicotomia entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico enquanto os enunciados de Irene não dialogam com os conhecimentos construídos no curso, o que é consistente com sua visão simplista da docência. Elas significam suas experiências no curso de forma diferente em função de experiências educacionais e não educacionais passadas e outras influências extra-formação, que estão sendo colocadas em xeque frente a um novo olhar sobre a profissão docente.

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da formação de professores têm ocupado bastante espaço no debate educacional brasileiro, nos últimos tempos, tendo se produzido vasto material sobre a formação docente em geral e, particularmente, sobre a formação de professores das ciências naturais (SCHNETZLER, 2000). Tais trabalhos abordam problemas relativos ao desempenho profissional desses professores e “expressam constatações de que geralmente os professores têm sido mal formados e que, por isso, não são/estão preparados para darem ‘boas aulas’ em quaisquer níveis de escolaridade” (p. 13).

A autora nos alerta para o fato de que, embora essa vasta produção tenha trazido inúmeras contribuições, por meio de pesquisas que buscam melhorar a formação docente, ao longo dos anos poucas modificações foram alcançadas. Grosso modo, parece que a formação de professores nessa área não sofreu alterações significativas em seu modelo desde o início da década de 1930, quando foi iniciada.

Para Schnetzler (2000; 2008) os cursos de licenciatura em química do presente apresentam praticamente os mesmos valores e os mesmos padrões observados no passado. A superação do modelo três-mais-um¹ não foi de fato alcançada, de acordo com a autora “o fato de, nesse âmbito, serem incluídas algumas disciplinas pedagógicas na ‘grade curricular’ não confere (...) a necessária preparação docente” (p.14).

¹ Modelo de formação baseado na oferta de um curso de Bacharel que ocorria em 3 anos acrescido de 1 ano de formação nas disciplinas da área pedagógica para que o aluno recebesse a habilitação para o magistério.

De acordo com a autora os cursos de licenciatura em química são, na verdade, “um bacharelado ‘contaminado’ com algumas disciplinas pedagógicas”, e estas, sozinhas, não são capazes de transformar um bacharel em licenciado (p.22).

Dessa forma, Schnetzler (2000; 2008) destaca que a formação oferecida na maioria dos cursos de licenciatura em química ainda está atrelada a uma visão simplista que concebe o ato de ensinar como algo fácil, que necessita apenas de conhecimento do conteúdo específico e algum domínio técnico-pedagógico. A autora afirma que ao fim do curso de licenciatura o que vemos são professores incapazes de lidar com a complexidade do ato pedagógico, o que nos leva à triste constatação da grande ineficácia dos cursos de licenciatura.

Para Silva e Oliveira (2009), nos cursos de Licenciatura em Química oferecidos pelas universidades, de modo geral, o que ganha relevância é a formação do químico em detrimento a formação do professor de Química ou educador químico, uma vez que a formação pedagógica é considerada no âmbito universitário como algo menor.

Esses autores argumentam que a formação de um professor de Química deve ser baseada na garantia de um bom conhecimento sobre a Química e sobre como se ensinar Química, apontando assim a complexidade dessa formação. Para o desempenho competente de sua função o docente deverá estabelecer um diálogo profícuo entre a área de Química e a área de Ensino de Química. No entanto, o que ocorre na maioria dos cursos de Licenciaturas em Química é um enfoque maior na área do conhecimento específico, a fim de garantir ao licenciando um forte embasamento teórico e prático na área de Química.

Se pararmos para analisar como são as aulas dos conteúdos específicos, isto é, as aulas de Físico Química, Orgânica, Analítica, Inorgânica, Bioquímica, em algumas universidades (com a sensação de ser a maioria!), notaremos um grande enfoque na racionalidade técnica. Parece que os docentes da universidade se esquecem de que estão formando (ao menos no papel!) professores de Química para a educação básica, e que estes necessitam de outros fundamentos para que possam atuar nas escolas, durante suas aulas. A articulação entre conhecimento específico (químico) e conhecimento pedagógico parece não ser responsabilidade dos docentes das disciplinas de conteúdo específico. (Silva e Oliveira, p. 46)

Em pesquisa realizada sobre um curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública paulista, Silva e Oliveira (2009) destacam como uma característica marcante da instituição investigada a grande ênfase na formação de pesquisadores nas áreas tradicionais da Química, relegando a formação de professores à segundo plano e desprezando a pesquisa em Ensino de Química, fato que para os autores é comum em outras instituições.

O foco dos cursos de licenciatura em química é, sem dúvida, a formação de professores para o magistério na educação básica. Sendo assim, de acordo com Almeida e Biajone (2007 apud SILVA e OLIVEIRA, 2009) esses cursos deveriam ofertar uma formação capaz de abranger diferentes conhecimentos e/ou saberes relacionados ao exercício adequado da docência, como os saberes específicos (relacionados à área de formação), os saberes pedagógicos (relacionados ao processo ensino–aprendizagem) e os saberes práticos ou da experiência. Para que isso ocorra, é preciso que os cursos de licenciatura e seus professores formadores implementem

práticas e instrumentos de formação inovadores “como estudos de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações etc.” (p.43)

No entanto, o que observamos é que o perfil profissional desejável para o professor de química não é de fato alcançado, e os motivos apontados pelas pesquisas sobre formação inicial de professores evidenciam o descaso com a formação docente e a desvalorização do magistério no interior das próprias instituições formadoras.

Nesse contexto, os cursos de química, bem como seus professores formadores, voltam todas as atenções muito mais para a formação de um bom químico do que para a formação de um professor de química competente e consciente do seu papel social. Os cursos de licenciaturas são encarados dentro das universidades como inferiores e são considerados como incapazes de construir um conhecimento próprio, “versões empobrecidas dos bacharelados e com algum recheio didático-operatório apenas, como se educar não exigisse um saber próprio, rigoroso e consistente” (MARQUES, 2003, p.172).

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de se discutir o processo de formação dos professores das ciências naturais. Nos últimos anos, um dos caminhos apontados pelas pesquisas sobre a formação inicial de professores traz à tona a discussão sobre a identidade profissional do professor. De acordo com Pimenta e Lima (2011), a investigação sobre a identidade docente nos indicará quais os significados que cada professor atribui a sua atividade profissional, significados esses que se encontram carregados de valores, conceitos, representações e saberes a respeito do ato pedagógico.

O estudo sobre o processo de construção identitária na formação inicial de professores das ciências naturais torna-se ainda mais relevante, quando se toma como contexto instituições marcadas pelo conhecimento técnico de química, que oferecem licenciaturas, como vem acontecendo com os institutos federais de educação. Antes da ampliação do escopo destas instituições, o conhecimento técnico era o objetivo e o sentido de sua existência. Recentemente, com a incorporação da formação pedagógica visando à formação de professores de química, pode-se perceber que há a convivência de pelo menos dois discursos circulando entre professores e alunos. A compreensão da construção da identidade de professores que estão se formando neste contexto pode nos indicar qual o valor atribuído pelos licenciandos à formação docente, como cada um se posiciona frente à visão dicotômica entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, e como vêm se preparando para o enfrentamento da complexidade do ato de ensinar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como sujeitos sócio-culturais os docentes constroem a sua identidade profissional a partir de inúmeras referências. Essas referências possuem raízes no início da formação escolar elementar, nas relações estabelecidas com diferentes professores. É ao longo da trajetória escolar, nas experiências vivenciadas enquanto alunos, que começa a se forjar o conceito “ser professor”. Para Pimenta (2000; 2008) essa idéia inicial sobre o trabalho docente vai contribuir para a construção da

identidade profissional tanto quando as experiências vividas ao longo de sua trajetória como professor. No entanto, a autora salienta a importância dos cursos de formação inicial, compreendendo-os como um espaço onde são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso pretende validar.

A autora destaca os cursos de formação inicial como locus privilegiado de construção e fortalecimento da identidade, por possibilitarem a reflexão e a análise crítica das variadas representações construídas e praticadas historicamente no desenvolvimento da profissão. Será no embate com essas representações e com as necessidades sociais que a identidade será forjada. Neste processo, são fundamentais os conhecimentos, os saberes, as habilidades, os posicionamentos e o comprometimento profissional.

Pimenta (2000) complementa afirmando que a construção da identidade profissional do professor ocorre:

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2000, p. 19).

Entretanto, a identidade docente não pode ser compreendida como algo inexorável ou que possa ser adquirido (Pimenta, 2000; Nóvoa, 2007), mas sim como um espaço de conflitos e embates, como um processo de construção situado sócio-historicamente. Nóvoa (2007) afirma que a construção da identidade é sempre um processo complexo e esse é sustentado em pelo menos três dimensões: pela adesão, porque ser professor significa aderir a determinados princípios e valores; pela ação, na medida em que o docente necessita escolher a melhor maneira de desenvolver a sua prática pedagógica; e pela autoconsciência, uma vez que é no processo de reflexão sobre a sua prática que o professor vai construindo a sua identidade. Para o autor, a construção da identidade profissional do professor é um processo de construção social, complexo e dinâmico que necessita de tempo para acomodar inovações, assimilar mudanças e que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. O autor destaca também que a identidade docente é constituída de aspectos e posturas engendradas individual e coletivamente, durante a trajetória de cada um, nas interações sociais. É nesta relação do sujeito com a sociedade, na mediação entre o pessoal e o coletivo, que o processo identitário é forjado. Neste sentido, destacamos o papel das interações discursivas nesse processo, sendo então o mesmo mediado pelos signos, pelos atos, pelas trocas, pela comunicação entre os indivíduos. Aproximamos, assim o processo de formação da identidade à formação lingüística do sujeito e complementamos o quadro teórico com as idéias de Bakhtin.

A obra de Bakhtin (1995) e seu círculo colocam o sujeito como um agente com constituição sócio-histórica - constituição esta que não pode ser o resultado de um determinismo mecânico da estrutura, tampouco fruto de uma individualidade livre de

coerções e autoconsciente. A constituição dos sujeitos ocorre no sentido do social para o individual, pela incorporação de disposições originadas através de regularidades objetivas, situadas na lógica de um determinado campo (família, classe social, ciência, religião, etc.) e que, ao mesmo tempo, são redimensionadas de acordo com a trajetória do indivíduo, bem como da posição que ele ocupa na esfera/ no campo.

Segundo Bakhtin (1995), a consciência só se torna consciência quando é impregnada de conteúdo ideológico, isto é, somente no processo de interação social, para ele “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais (p. 35)”.

Para o autor, a consciência se materializa por meio da interação verbal. De acordo com Bakhtin (1995), é justamente no meio ambiente dos atos de fala (as conversas de corredor, as trocas de opinião, nas diferentes reuniões sociais, (...)) que se acham submersas todas as formas e aspectos de criação ideológica. Para ele, as formas de interação verbal estão fortemente atreladas ao contexto social dado, e “reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social” (Bakhtin, 1995, p.42). Podemos perceber que a linguagem está ligada a um grupo social e se remete ao contexto de determinado grupo. Segundo Bakhtin (1995), “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas (p.43)”. Para o autor, entre as formas de comunicação, existe uma determinada forma de enunciação e um tema, formando uma unidade orgânica que em sua perspectiva é indestrutível. Acrescenta que as formas da comunicação verbal são “determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política. (p.43)”. Assim, entre as formas de comunicação há uma relação entre as formas de enunciação e o contexto desta.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades da atividade humana e da utilização da língua “não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional” (Bakhtin, 1997, p. 279). De acordo com o autor, esses três elementos, conteúdo temático, estilo e construção composicional estão integrados de forma indissociável no “todo” do enunciado, e “são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (p. 279)”. Em suas palavras,

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1997, p. 284).

OBJETIVO

Entendendo que a formação da identidade dos professores está entrelaçada aos processos de socialização e às interações verbais em um dado contexto social, buscamos nesse trabalho investigar como a identidade docente vem sendo construída pelos licenciandos em química através da identificação do significado que esses sujeitos atribuem ao “ser professor” e a forma como compreendem o seu processo formativo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A visão bakhtiniana de que o enunciado tem uma natureza social e que os gêneros do discurso estão atrelados às atividades humanas será a ferramenta metodológica que irá nos auxiliar a compreender a construção da identidade dos licenciandos de química por meio da análise de enunciados registrados em suas narrativas reflexivas.

A proposta deste trabalho é identificar nas narrativas de duas licenciandas do curso de Química do IFRJ/Campus Duque de Caxias, qual o significado da profissão docente e como cada uma vê seu processo de formação, a fim de compreendermos como vem sendo construídas suas identidades profissionais. As narrativas são os enunciados no qual nos debruçamos para fazer a nossa análise. Para isso adotamos a perspectiva bakhtiniana na qual o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades da atividade humana e da utilização da língua, que “efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos” (Bakhtin, 1997, p. 279). Segundo Bakhtin, “o enunciado – oral e escrito, primário (simples) e secundário (complexo), em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. (1997, p.283). Essa individualidade segundo Bakhtin (1997) é manifesta pelo sujeito autor da obra por meio de sua visão do mundo, expressa em cada um dos elementos estilísticos contidos nesta.

Outra peculiaridade do enunciado, é que este apresenta fronteiras que coincidem com a alternância dos locutores. De acordo com Bakhtin (1997, p. 294) “todo enunciado – desde a breve réplica (monoleximática) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados- respostas dos outros. [...] O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva do outro.”

A segunda particularidade do enunciado é o seu acabamento. Segundo Bakhtin (1997) o acabamento do enunciado ocorre tanto na fala quanta na escrita quando o

...locutor disse (ou escreve) *tudo* o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o “*dixi*” conclusivo do locutor. É um acabamento totalmente específico e que pode ser determinado por meio de critérios particulares (p.299).

A noção de acabamento desenvolvida por Bakhtin (1997) expressa uma relação entre autor, personagem (herói) e a criação desta última. Nessa perspectiva, podemos pensar nessa noção como um ato estético, ou seja, que o acabamento está relacionado ao agir do sujeito imerso no meio social e histórico. Esse ato estético é uma reflexão elaborada, portanto com acabamento, acerca da ação ética realizada por ele e também reflete a concepção de mundo deste, pois essa concepção ou visão de mundo é transfigurada na construção do seu discurso. Também nos remete às relações dialógicas entre o autor e o herói, possibilitando o desenvolvimento da idéia de excedente de visão, que nada mais é que a possibilidade que o sujeito tem de ver mais de outro sujeito, do que de si próprio. Isso é condicionado “pelo lugar que sou o

único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim” (BAKHTIN, 1997, p. 43). Essa possibilidade de olhar o outro de um lugar, de um tempo, e ver nele mais do que ele próprio consegue ver, evidencia que não conseguimos nos ver por inteiro e que precisamos do outro para nos completar. O excedente de visão permite ao outro completar-se naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinho, pois eu não posso realizar um acabamento de mim, uma vez que não acesso todos os elementos que compõem o meu horizonte. Estamos inseridos num meio social, numa relação que se estabelece com o outro, O sujeito se constitui e também se altera nessa interação com o outro. Num processo contínuo, por meio das interações, dos signos, das palavras, etc. É por meio do outro que nossa constituição e transformação vai se processando. Bakhtin (1997) assinala que não há como alguém justificar, sustentar sua posição sem estabelecer uma relação com outras posições. Não há como não levar em conta essas noções quando refletimos sobre a construção da identidade do sujeito, pois “apenas o outro pode, de maneira convincente, no plano estético (e ético), fazer-me viver o finito humano, sua materialidade empírica delimitada” (BAKHTIN, 1997, p. 55).

Outro ponto no qual nos apoiamos pra fazer nossa análise das narrativas diz respeito à idéia de particularidade da situação em que se dá um enunciado. Nas palavras de Brait (2005, p. 93), “o julgamento da situação que interfere diretamente na organização do enunciado e que, justamente por isso, deixa no produto enunciado as marcas do processo de enunciação.” O que a autora denomina de *avaliação social*.

O diário reflexivo foi adotado como instrumento para o registro individual da narrativa (auto)biográfica das situações vivenciadas na trajetória formativa dos alunos da licenciatura. As narrativas dos professores em formação inicial foram produzidas ao longo do desenvolvimento do componente curricular Didática que ocorreu no 3º período do curso no segundo semestre do ano de 2010.

Nesse trabalho foram destacados, textos dos diários produzidos por duas estudantes do 3º período do curso de Química, que cursavam a disciplina Didática e que eram bolsistas do Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). Esse programa tem como proposta principal o incentivo à docência nas áreas da educação básica com maior escassez de professores com formação específica. Os alunos participantes desse programa desenvolvem projetos educativos, relacionados a sua área de formação, em escolas públicas do estado.

Esse critério foi estabelecido por consideramos que os alunos envolvidos nas atividades do PIBID vivenciam suas primeiras experiências no exercício do seu futuro ofício. Essa experiência, assim como o estágio, promove a presença do licenciando no cotidiano da escola, propiciando o contato com a realidade enfrentada no desenvolvimento do trabalho docente.

Tomando as narrativas como enunciados, usaremos um dispositivo analítico para análise do discurso bakhtiniana (Veneu, 2012; Ferraz, 2012) que compreende os seguintes procedimentos:

1 - Identificação do enunciado: A própria alternância entre os sujeitos falantes já é suficiente para identificar o enunciado, ou seja, o enunciado inicia-se no momento em

que o falante toma a palavra para si e finaliza-se no momento em que este termina o que gostaria de dizer, permitindo que o outro também fale.

2 - Leitura preliminar do enunciado: O objetivo desta etapa é o primeiro contato com os enunciados no sentido de: identificar preliminarmente seus elementos linguísticos (estilo, construção composicional, unidade temática, relação com o falante/outros participantes, conclusibilidade) e fazer uma articulação prévia entre o material linguístico, as questões de pesquisa e os conceitos bakhtinianos.

3 - Descrição do contexto extraverbal: A partir da leitura preliminar e da articulação prévia das questões de pesquisa aos conceitos bakhtinianos, é realizada uma investigação do contexto extraverbal para identificar, dentre os vários elementos, aqueles que mais contribuirão para a análise. Esses elementos são então descritos e articulados com vistas a estabelecer o horizonte espacial comum dos interlocutores, seu conhecimento e compreensão da situação, sua avaliação comum dessa situação, o momento social e histórico em que ocorre, a rede de enunciados a que se relaciona, etc.

4 - Análise do enunciado: Consiste em articular os elementos linguísticos (estilo, construção composicional, unidade temática, relação com o falante/outros participantes, conclusibilidade), o contexto extraverbal e os conceitos bakhtinianos envolvidos para alcançar o objetivo da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Condição de produção das narrativas

A produção do enunciado das duas licenciandas em questão se deu a partir de uma atividade proposta em sala de aula no desenvolvimento do componente curricular Didática. Após a leitura do primeiro capítulo do Livro de Paulo Freire *Pedagogia da Autonomia* foi solicitado aos alunos que realizassem uma entrevista com professores de química em exercício sobre os saberes necessários à prática docente. O resultado de cada uma das entrevistas foi apresentado e debatido em sala de aula. Esse debate foi alimentado por questões destacadas dos textos de Nóvoa (2007) e de Pimenta (2000). Em seguida, os (as) alunos(as) produziram uma narrativa respondendo às seguintes perguntas: o que é ser professor(a)? Como venho me formando professor? Pela alternância entre pergunta e resposta, as respostas das licenciandas a estas duas perguntas foram consideradas os enunciados a serem analisados.

Análise do enunciado de Marie

O que é ser professor?

Enunciado:

O professor é um auxiliador quando ciente que seu papel é educar, ensinar, compartilhar, aprender, respeitar e se encaixar na realidade e se adaptar com a história individual de cada aluno.

Como venho me formando professor (a)?

Enunciado:

Para formar minha conduta como professora, de início me dediquei a pelo menos conhecer um pouco sobre psicologia. A entender que cada mente é diferente, dificuldades mentais, déficits de atenção, entre

outros. Para como consequência saber detectar a dificuldade de meus alunos. Em segundo passo quando aprendo penso na forma de como se ensina. E quando ensino penso na forma de se aprender. Como terceiro item, sei que uma matéria só fica fixada na memória estabelecendo um aprendizado quando é possível de perceber a sua importância. Por exemplo, aprender química não serve somente para ser químico, muito menos só para passar no vestibular. Serve para entender certos fenômenos como o porquê da pasta dental com flúor ser bom para os dentes ou como saber química pode ajudar na química na cozinha. Despertar a curiosidade, dar sentido à matéria. Ser um mediador que pode talvez não mudar o futuro, mas ajudar a melhorar a vida de muitas pessoas.

A repetição dos termos (educar, ensinar, compartilhar, aprender, respeitar e se encaixar na realidade e se adaptar) é usada para enfatizar uma ideia central que aparece no início e na finalização do primeiro enunciado: a necessidade de levar em conta o aluno. Marie compreende o professor como alguém que auxilia o outro e que é capaz de se adaptar à individualidade do aluno.

Um enunciado completa o outro na medida em que no segundo ela vai explicitar como vem procurando se formar para adaptar-se ao aluno. Relata que foi buscar na psicologia, fundamentos para poder exercer este papel.

Ela dá valor à relação professor x aluno no sentido de reconhecer que cada um é um e isso vai demandar que ela conheça cada realidade para poder desenvolver melhor o processo de ensino. Além de dar ênfase à relação professor x aluno, traduz essa relação de uma forma específica: é preciso se aproximar do aluno, entendê-lo, se adaptar à sua individualidade. Assim, Marie parece ver no aluno o centro do processo de ensino. Esta postura possivelmente está relacionada a conteúdos trabalhados anteriormente no curso, o próprio Paulo Freire, citado explicitamente por ela, poderia estar por trás de seu posicionamento.

Em sua narrativa, Marie não apresenta um posicionamento dicotômico em relação aos conhecimentos específicos e pedagógicos, ao contrário, ela busca fazer a articulação entre esses conhecimentos destacando a importância da contextualização para o ensino de química.

Análise do enunciado de Irène

O que é ser professor?

Enunciado:

Essa é uma reflexão e uma pergunta que todo professor deveria se fazer. Em 1º lugar ser professor é dedicar a vida para ensinar tudo que se aprendeu. É, acima de tudo, uma missão e, para mim, precisa de um certo dom ou talento para ensinar. Talvez, para muitas pessoas, esse talento seja suprido pela prática e pela boa vontade, porém algumas pessoas, mesmo sem prática alguma, conseguem explicar muito bem. Por isso, pra mim, também existe algum talento nato. Ser professor é para quem gosta, para quem está sempre disposto a não somente ensinar como também aprender, aprender sempre. É ser humilde o suficiente para entender que aquele aluno não é menor do que você. Ser professor é dedicar a vida para oferecer algo a alguém, algo que você conquistou durante anos, que é a sua sabedoria. Ser professor é sempre se preocupar com os outros e não se sentir superior e querer impor respeito por meio do medo ou da rivalidade. Infelizmente ser professor hoje em dia se tornou uma profissão difícil e difamada. Porém se os verdadeiros professores não se esquecerem do que realmente eles são e porque foram formados, teremos com certeza, uma educação muito melhor. Hoje como professores em formação precisamos ser críticos e repararmos em nossos professores erros que não queremos cometer, assim contribuiremos para um melhor ensino, para uma melhor relação professor/aluno e para o bom exercício da “profissão professor”.

Como eu venho me formando professor (a)?

Enunciado:

Na verdade eu ainda não sei responder ao certo esta pergunta. Tenho consciência e acredito em tudo que escrevi sobre ser professor. Por isso acho que de uma certa maneira estamos tendo uma boa formação. Temos uma boa aula de didática, coisa que descobri ser uma matéria chata e massificante em outras faculdades. Por isso acho que minha formação está sendo enriquecida. Hoje consigo olhar os erros dos meus professores, não com um olhar apenas de aluno, mas como de um futuro professor que não quer cometer os mesmos erros. Enquanto sou aluna consigo ver as falhas sempre mais para o lado dos alunos. Hoje, com consciência de que amanhã estarei do outro lado preciso olhar sempre para os dois lados. Isso me estimula a razão e senso de justiça. Acredito que estou tendo uma boa formação e espero poder colocar em prática tudo que tenho aprendido em sala de aula. Espero, de verdade, ser uma boa professora.

Irene exalta o sentido da doação na profissão docente, como é possível observar, pelo uso dos verbos dedicar e oferecer: “ser professor é dedicar a vida para oferecer algo a alguém, algo que você conquistou durante anos, que é a sua sabedoria”. Este posicionamento pode estar refletindo uma visão tradicional de educação, que colocaria o aluno no lugar de um sujeito sem saber que recebe o conhecimento do professor.

Apesar de exaltar a doação, essa característica não faria da profissão docente algo equivalente ao sacerdócio, que é um termo de cunho religioso, e que viria acompanhado de outros significados, como vocação, altruísmo, sacrifício, de acordo com a descrição de Campos (2008) da representação desse tipo de docência .

Irène destaca ainda a docência como uma profissão que enfrenta atualmente dificuldades e desvalorização social e defende que essas podem ser superadas pelo professor que resgate o sentido “verdadeiro” da docência, que parece ser o já enunciado anteriormente.

Por outro lado, a narrativa da licencianda demonstra sua insegurança com relação ao seu processo formativo na medida em que seu enunciado é pontuado por expressões como “acho”, “espero” “acredito”. Esta insegurança poderia estar associada à falta de convicção sobre a importância do processo de formação, tendo em vista que ela também acredita no talento nato: “Por isso, pra mim, também existe algum talento nato”.

No segundo enunciado, Irène aponta o componente curricular Didática como um importante diferencial para uma boa formação docente, mas na medida em que não promove nenhuma articulação dos conhecimentos com os quais teve contato na disciplina com sua resposta, esse destaque dado à disciplina pode ser compreendido como um endereçamento do discurso, uma vez que este seria avaliado pela professora da disciplina citada.

Ao mencionar o processo de reflexão sobre a prática pedagógica de seus professores (que poderiam ser os atuais ou de experiências passadas), como parte do seu processo de constituição do ser professor, dá pistas do caminho que está trilhando para construir sua identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise das narrativas, podemos perceber que Marie valoriza a necessidade de levar em conta o aluno e considera o professor como um sujeito que se adapta à individualidade deste, sendo assim, o processo de ensino centrado na figura do educando. Essa postura pode estar relacionada aos conhecimentos construídos na disciplina de psicologia e também nas idéias trazidas do texto de Paulo Freire, usado na disciplina de didática.

Na perspectiva de Irene, a profissão docente tem o sentido de doação. O professor é o que doa esse saber. Essa visão parece ligada à visão tradicional de ensino, que coloca o estudante como um sujeito receptor de saberes. Seu discurso também mostra insegurança em relação ao seu processo formativo, o que poderia estar relacionado à sua crença em um talento nato para exercer a profissão.

Irene aponta o componente curricular Didática como importante para a formação docente. Contudo, não conseguimos detectar articulação dos conhecimentos desta disciplina em seu discurso. A menção à reflexão sobre a conduta de seus professores pode indicar o quanto este processo está balizando a construção de sua identidade docente.

Podemos perceber que as duas licenciandas significam distintamente o que é ser professor e como vêm se formando para exercer a função docente. Elas assumem posições diferenciadas no tocante à relação professor-aluno: Marie assume o aluno e Irene o professor. Marie promove a articulação entre os conhecimentos construídos no curso e sua compreensão do ato docente. Irene não faz essa articulação, talvez por acreditar que a docência está relacionada a um talento nato ou por sofrer menor influência do curso.

Ao trazer os conteúdos do curso para compor sua visão do ser professor, Marie supera a dicotomia entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico. Já os enunciados de Irene não dialogam com os conhecimentos construídos no curso, o que é consistente com sua visão simplista da docência. A ênfase no conhecimento técnico que tradicionalmente vinha marcando a instituição parece ter sido superada no enunciado de Marie e possivelmente ter sido evocada no enunciado de Irene quando ela significa o conhecimento do professor como sabedoria acumulada e a prática pedagógica como doação desse conhecimento ao aluno.

A análise realizada nos permitiu constatar como o processo de construção identitária é de fato complexo, dinâmico e constituído nas interações. Compartilhando a fase inicial do mesmo curso (mesmas condições, mesmos textos, mesmas disciplinas, mesmos professores), as licenciandas atribuem significados diferentes à docência, o que poderá levar à construção de identidades profissionais diferentes. Cada uma significa suas experiências no curso de forma diferente em função da rede de enunciados a que está ligada, a experiências passadas e outras influências extra-formação, que estão sendo colocadas em xeque frente a um novo modo de olhar a profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (1995) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. Sétima edição, 1995.

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRAIT, B. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2(1), 2004 p.185-201.
- CAMPOS, J. R. **“Era um sonho de criança”**: A representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.
- MARQUES, M.O. **Formação do profissional da educação**. 4. Ed. Ijuí:Unijuí, 2003.
- FERRAZ, G. Perspectivas de professores de física sobre as políticas curriculares nacionais para o ensino médio. **Dissertação (mestrado) – UFRJ, NUTES, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde**, 2012.
- NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. Ed.Porto: Porto Editora, 2007.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes docentes. In **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. Selma Garrido Pimenta (org.). 2.Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SCHNETZLER, R. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. e ARAGÃO, R. (Org.) **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas, SP: UNIMEP, 2000.
- SCHNETZLER, R. P. Educação Química no Brasil: 25 anos de ENEQs (Encontro Nacional de Ensino de Química). In: ROSA, M. I. P. e ROSSI, A. V.. (Org.). **Educação Química: Memórias, Políticas e Tendências**. 01 ed. Campinas, SP: Editora Átomo, 2008.
- SILVA, C. S. & OLIVEIRA, L. A. A. Formação inicial de professores de Química: formação específica e pedagógica. In: NARDI, R. (org) **Ensino de ciências e matemática I: temas sobre a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- VENEU, A. A. **Perspectivas de professores de física do ensino médio sobre as relações entre o ensino de física e o mercado de trabalho: uma análise bakhtiniana**. **Dissertação (mestrado) – UFRJ, NUTES, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde**, 2012.