

## **Processos de construção da identidade docente no discurso de estudantes da licenciatura em química**

**Ana Carla Beja e Flavia Rezende**

Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, NUTES /UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mails: [ana.beja@ifrj.edu.br](mailto:ana.beja@ifrj.edu.br); [flaviarezende@uol.com.br](mailto:flaviarezende@uol.com.br).

**Resumo:** O presente estudo teve como objetivo investigar processos de construção identitária vivenciados por estudantes do curso de licenciatura em Química do IFRJ. O corpus analisado foi constituído por narrativas produzidas por quatro licenciandas em dois momentos da trajetória formativa. O estudo tem como base teórica aportes que concebem a construção da identidade – e, por conseguinte, da identidade docente – na e pela linguagem, nas interações com o outro, de forma relacional e sempre motivada pela diferença. Um dispositivo analítico para análise bakhtiniana do discurso foi o instrumento utilizado para analisar as narrativas. Com essa abordagem teórico-metodológica, foi possível desvendar nos enunciados de Marie e de Irène, o diálogo com conhecimentos teóricos presentes no curso e a identificação do professor com o papel de mediador; e nos enunciados de Ada e de Dorothy, o diálogo com representações sociais formadas nas experiências escolares que identificam o professor com o papel de guia e missionário. Uma implicação deste resultado é a necessidade de incorporação, na formação inicial, da reflexão crítica sobre representações sociais da docência já levantadas na literatura como parte do processo de construção da identidade profissional dos licenciandos.

**Palavras-chave:** identidade docente, discurso, formação de professores das ciências da natureza, análise bakhtiniana.

**Title:** Construction of teaching identity in the discourse of students from a Chemistry teaching training course

**Abstract:** The present study aimed to investigate the process of identity construction that has been experienced by undergraduates in chemistry in IFRJ. The corpus analyzed corresponds to the narratives produced by four students in two moments of the formative trajectory. The study is based on theoretical contributions that conceive the construction of identity – and therefore, of teaching identity – in and by language, in the interactions with others, relationally and always motivated by the difference. A device for Bakhtinian analysis of the speech was used to analyze the narratives. With this methodological approach, it was possible to reveal, in Marie's and in Irène's utterances, the dialogue with theoretical knowledge presented in the course and the identification of the teacher with the role of mediator; and in Ada's and in Dorothy's utterances, the dialogue with social representations, formed in the school experiences, which identify the teacher with the role of guide and missionary. An implication of this result is the need to incorporate the critical reflection on social representations of being a teacher, already

mentioned in the literature, in pre-service education, as part of the construction of students' professional identity.

**Keywords:** teaching identity, discourse, Science teachers' pre-service education, Bakhtinian analysis.

## **Introdução**

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 (Schnetzler, 2008). A autora lamenta 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 da formação inicial.

E como alertam Silva e Oliveira (2009), o que ganha relevância nos cursos de licenciatura em Química é, em geral, a formação do químico em detrimento da formação do professor de Química ou educador químico, uma vez que a formação pedagógica é considerada no âmbito universitário como algo menor. Assim, o que ocorre na maioria dos cursos 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.

Além dos cursos voltarem a atenção muito mais para a formação de um bom químico do que para a formação de um professor de Química, os cursos de licenciatura são encarados dentro das universidades como inferiores, "como se educar não exigisse um saber próprio, rigoroso e consistente" (Marques, 2003, p.172). Dessa forma, torna-se patente a necessidade de se discutir o processo de formação desses professores.

Paralelamente à necessidade de revisão do modelo de formação de professores das ciências naturais apontada por inúmeras pesquisas, outro problema que vem sendo enfrentado é a escassez de professores dessa área. Embora Mesquita e Soares (2011) afirmem que a ampliação da oferta de cursos de licenciatura em Química teve continuidade "nas décadas de 1990, 2000 e 2010 em decorrência, principalmente, da promulgação da Lei 9394/96 que determina a formação em licenciatura plena como requisito mínimo para o exercício do magistério na Educação Básica" (p. 173), a carência de professores ainda é muito grande.

Em resposta às demandas apresentadas no relatório de escassez de professores no Ensino Médio, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, o governo brasileiro, entre outras medidas, cria em 2007 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A proposta desse programa é oferecer bolsas de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura presenciais que tenham interesse em se dedicar ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública.

Outra medida adotada pelo Governo Federal foi a criação, em dezembro de 2008, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). A criação dos IFETs ocorreu através da transformação de 31 centros federais de educação tecnológica, 75 unidades descentralizadas de ensino,

39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a Universidades, somadas a novas unidades a serem construídas até 2010, em 38 Institutos Federais, distribuídos em todos os estados brasileiros (Brasil, 2008).

De acordo com suas peculiaridades locais, os Institutos Federais nascem com a missão de oferecer: educação profissional técnica de nível médio; cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores na educação básica e profissional; atividades de pesquisa e extensão; e cursos superiores de tecnologia e de bacharelado em engenharia, cursos de licenciatura e de formação pedagógica para professores da educação básica e ainda cursos de pós-graduação. A Lei 11.892/2008, que cria os IFETs, define que pelo menos 20% das vagas devem ser ofertadas em cursos de licenciatura para a educação básica, com prioridade para as áreas de ciências e matemática e para a educação profissional.

Tendo uma trajetória de mais de 60 anos dedicada à formação técnica na área de Química, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) começou a atuar na formação de professores em 2004, quando foram criados os cursos de licenciatura em Química e licenciatura em Física no município de Nilópolis. Posteriormente, em 2007, foi iniciado o curso de licenciatura em Matemática, também em Nilópolis. Em 2009, já como IFRJ, ocorreu a expansão dos cursos de licenciatura, com a implantação do curso de licenciatura em Química no campus Duque de Caxias e os cursos de licenciatura em Matemática e Física no campus Volta Redonda.

As dificuldades enfrentadas pelos cursos de licenciatura em Química mencionadas acima e o contexto de mudança histórica pelo qual passam instituições de forte tradição técnica, voltadas, agora, para atender à necessidade de formação de professores, nos motivou a realizar o presente estudo sobre o processo de construção identitária de estudantes do curso de licenciatura em Química do IFRJ do campus Duque de Caxias.

## **Fundamentação teórica**

### *A identidade docente*

Na realização de um levantamento sobre a produção científica brasileira que trata a questão da identidade docente, notamos que a maioria dos trabalhos tanto da área de educação em ciências, como da área de educação recorrem aos estudos de Nóvoa (2007) e de Pimenta (2000) para abordar a identidade docente. Nos estudos desses autores, os docentes são compreendidos como sujeitos socioculturais que 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 de "ser professor". Para Pimenta (2000), essa ideia 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.

A identidade profissional do professor é construída, de acordo com Pimenta (2000), a partir da significação social da profissão; da reelaboração contínua dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. E ainda, da ratificação de posturas e práticas há muito estabelecidas e que continuam significativas. Práticas essas que não cedem a modismos ou novidades porque se encontram calcadas em saberes legítimos às necessidades do cotidiano educacional. A identidade docente é construída também, pelo significado que tem para cada um, ser professor.

Dessa forma, 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 sustentado pela adesão a determinados princípios e valores, pela ação e pela autoconsciência, uma vez que é no processo de reflexão sobre a sua prática que o professor vai construindo a sua identidade. Pimenta e Lima (2011) também enfatizam o importante papel dos embates com as teorias e das reflexões sobre a prática na construção das identidades docentes.

Campos (2008) conseguiu mostrar o quanto o processo de construção da identidade docente está diretamente relacionado às representações sociais sobre a docência. O autor desenvolveu um estudo das representações sociais da docência de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que revelou quatro dimensões que se entrecruzam e se relacionam para oferecer uma representação referente à sua identidade: a dimensão do amor e cuidado, relativa ao amor, à dedicação, ao dom e à vocação; a dimensão da ajuda e doação, ligada à ideia do magistério como missão, sacerdócio ou do professor como um guia para um mundo melhor; a dimensão do ensinar e aprender, referente à visão do professor como transmissor de conhecimentos; e a dimensão do sofrimento e esperança, relacionada ao sacrifício, sofrimento e ao professor como herói.

#### *A construção da identidade nas interações verbais*

De acordo com Freitas (2010), os processos de identificação são construídos na enunciação, posto que a identidade não é um dado acabado, mas sim elaborada na e pela linguagem, nas interações com o outro, de forma relacional e sempre motivada pela diferença.

Também Bakhtin (1981) elegeu as interações sociais e a alteridade como centrais no processo de constituição da consciência, bem como os papéis desempenhados nas mais diferentes esferas sociais. O discurso é visto, pelo autor, como o meio pelo qual podemos participar da vida social, determinando quem somos, como avaliamos o outro e imaginamos como o outro nos avalia, desencadeando um processo contínuo de construção e reconstrução de identidades.

O conceito de dialogismo (Bakhtin, 1981), compreendido como a condição interdiscursiva da linguagem, pode ser aproximado da construção discursiva da identidade, uma vez que está relacionado ao diálogo permanente com o outro. Neste sentido, os enunciados podem ser vistos como diálogos nos quais são travados embates ideológicos e confrontadas visões de mundo. Dessa forma, as investigações sobre a identidade devem

se voltar para os estudos enunciativos, pois esses podem revelar as identidades construídas pelos sujeitos no mundo que os cerca e não apartados do seu contexto social.

Assumindo o papel fundamental da linguagem e da dialogia na construção da identidade e da identidade docente, esse trabalho tem como objetivo compreender os processos de identificação construídos discursivamente, ao longo do curso, por licenciandas em Química do IFRJ.

### **Contexto e metodologia**

Os sujeitos do presente estudo são quatro licenciandas do curso de licenciatura em Química campus Duque de Caxias, que cursaram o componente curricular Didática no segundo semestre de 2010, que corresponde ao 3º período do curso. O curso se desenvolve em oito períodos e sua estrutura curricular apresenta disciplinas pedagógicas e específicas, distribuídas ao longo do percurso formativo. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) expõe como principal objetivo a formação de professores “com amplo domínio teórico e experimental do conteúdo específico de Química e da práxis pedagógica, criando profissionais reflexivos, competentes e críticos, capazes de promover o conhecimento científico e a disseminação da ciência” (p. 27), destacando a importância da compreensão, por parte dos estudantes da licenciatura, do papel do professor enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem.

O PPC prevê o estágio supervisionado como parte integrante e obrigatória da formação de professores da Educação Básica, propiciando ao licenciando a participação em atividades que articulem ensino, pesquisa e extensão. O estágio ocorre nos cursos de nível médio oferecidos no IFRJ campus Duque de Caxias e em instituições de ensino públicas ou privadas, a partir do quinto período letivo. Além do estágio supervisionado, alguns alunos do curso de licenciatura têm a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica em escolas de Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro por meio da participação no PIBID. Atualmente o campus Duque de Caxias possui dois projetos desse programa.

O critério utilizado para seleção das licenciadas foi a participação no PIBID nesse período. Esse critério foi estabelecido por consideramos que os alunos envolvidos nas atividades do PIBID vivenciam suas primeiras experiências no exercício do seu futuro ofício e que esta vivência pode ser assim, um elemento importante do processo de construção da identidade profissional.

As quatro licenciandas participantes desse estudo estavam vinculadas ao mesmo projeto do PIBID. A participação dos alunos da licenciatura em Química do IFRJ - campus Duque de Caxias nesse projeto tem como objetivo o desenvolvimento de atividades com os alunos de diferentes escolas, conveniadas do município de Duque de Caxias como, por exemplo, experimentos com materiais de baixo custo e monitoria, sob a coordenação de um docente da licenciatura. Em cada uma dessas escolas, um professor da disciplina supervisiona e acompanha as atividades desenvolvidas pelos licenciandos. 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.

As narrativas dos professores em formação inicial foram produzidas em dois momentos: ao longo do desenvolvimento do componente curricular Didática, que ocorre no 3º período do curso, e ao final do componente curricular Estágio Supervisionado I, que ocorre no 5º período do curso. A ideia de investigar dois momentos tem como objetivo tentar observar movimentos de continuidade ou de ruptura nos processos de identificação ao longo da construção identitária.

No primeiro momento da coleta de dados, a produção dos enunciados das licenciandas se deu no desenvolvimento do componente curricular Didática, após a leitura do primeiro capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996) e um debate sobre a profissão do professor, alimentado por questões destacadas dos textos de Nóvoa (2007) e de Pimenta (2000). Em seguida, como tarefa para a aula seguinte, os (as) alunos (as) produziram uma narrativa respondendo às seguintes perguntas: o que é ser professor (a)? Como venho me formando professor(a)?

No segundo momento de coleta de dados, foi solicitado às licenciandas que construíssem uma narrativa sobre a experiência vivenciada no desenvolvimento do componente curricular Estágio Supervisionado I. Nessa narrativa as alunas deveriam responder aos seguintes questionamentos: a) Qual o papel do estágio supervisionado para a sua formação docente? b) Foi possível estabelecer alguma relação entre a vivência no estágio e as disciplinas do seu curso? Quais? c) A sua percepção sobre a escola e/ou sobre o trabalho docente sofreu algum impacto e/ou modificação com as experiências vividas no estágio? Por quê? d) Como você relaciona e/ou diferencia as experiências vivenciadas no estágio supervisionado e no âmbito do PIBID?

Tomando as narrativas como enunciados, usamos um dispositivo analítico para análise bakhtiniana do discurso (Veneu, 2012; Ferraz, 2012) que compreende as seguintes etapas: (i) identificação do enunciado, pela alternância dos sujeitos falantes; (ii) leitura preliminar do enunciado para identificar seus elementos linguísticos (estilo, construção composicional, unidade temática, relação com o falante/outros participantes) e tentar articulá-los ao material linguístico, ao objetivo da pesquisa e aos conceitos bakhtinianos; (iii) descrição do contexto extraverbal, da avaliação comum da situação e do momento social e histórico em que ocorre; e (iv) análise do enunciado, articulando os elementos linguísticos, o contexto extraverbal e os conceitos bakhtinianos envolvidos para alcançar o objetivo da pesquisa.

## **Resultados**

Considerando os limites de espaço impostos à elaboração de um artigo, optamos por apresentar, nesta seção, uma síntese das análises realizadas, e ao final do trabalho, as narrativas das estudantes (Anexos 1 a 8), de modo a possibilitar sua confrontação com os resultados. Destacamos na primeira subseção, os processos de identificação observados no primeiro momento de coleta de dados e na segunda subseção, os processos de

identificação observados no segundo momento. Na terceira subseção, apresentamos a síntese dos dois momentos, procurando dar destaque aos processos de construção identitária vivenciados pelas licenciandas.

#### *Processos de identificação observados no primeiro momento*

No primeiro momento, foram dirigidas duas perguntas às licenciandas, porém, sem chance de alternância com a professora, já que foram respondidas por escrito uma imediatamente após a outra. Assim, as duas respostas foram consideradas um único enunciado. Observamos, na leitura preliminar dos quatro enunciados, que todos dialogavam de alguma forma com as disciplinas pedagógicas. Também foi possível perceber, que dentre as quatro estudantes, todas participantes do PIBID, apenas duas fizeram menção a este programa.

Notamos ainda, uma nítida diferença na extensão dos enunciados: Os enunciados de Marie e Irène são mais curtos e os de Ada e Dorothy são mais longos. Em termos do conteúdo, observamos que os mais curtos apresentam maior influência do curso enquanto os enunciados mais longos parecem ser marcados pelo senso comum, sem uma influência explícita do curso. Dentre estes, é possível notar que há momentos em que as autoras se distanciam da pergunta e trazem referências do passado e modelos anteriores ao ingresso no curso.

Vale destacar que as narrativas foram produzidas após a leitura e debate sobre a opinião coletada dos professores de Química a respeito dos saberes necessários à docência. Um ponto relevante do debate foram os comentários sobre os professores das disciplinas de conteúdo específico, que, em geral, valorizam mais o conhecimento específico do que o pedagógico, considerado apenas como conjunto de formas de “transmitir” o conteúdo.

Pela análise da narrativa de Marie (Anexo 1), percebemos que ela valoriza a necessidade de levar em conta o aluno e considera o professor como um sujeito que se adapta à individualidade deste. Sendo assim, Marie compreende o processo de ensino centrado na figura do educando. Essa postura está em consonância com a função de mediador do processo ensino-aprendizagem que Marie identifica como o papel do professor.

As vozes das disciplinas pedagógicas apropriadas por Marie ao descrever o seu processo formativo buscam uma articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos. Tal postura indica um movimento de superação da dicotomia entre estes conhecimentos no seu processo de construção da identidade docente.

Irène constrói em sua narrativa (Anexo 2) uma identificação do professor com um mediador do processo ensino-aprendizagem e demonstra apropriação de textos trabalhados na disciplina Didática. Irène valoriza a experiência prática e indica que a reflexão sobre a prática aliada à teoria pode ser um caminho para a construção da sua identidade. A atuação de outros professores também se constitui em um elemento importante no seu processo formativo, indicando que dialoga com as práticas pedagógicas alheias para refletir sobre a própria formação. Seu enunciado indica uma

apropriação do discurso das disciplinas pedagógicas e não apresenta contradições.

A narrativa de Ada (Anexo 3) desloca o seu olhar para as experiências anteriores ao curso para elaborar o seu conceito sobre o “ser professor”. Baseada nessas experiências e no senso comum, identifica o professor com um guia. Em alguns trechos de seu enunciado, desvaloriza os conhecimentos pedagógicos, destacando que a intenção já basta para que o docente desempenhe o seu papel de forma adequada, parecendo crer que nenhum aparato pedagógico é capaz de influenciar a aprendizagem do aluno.

A análise do enunciado de Ada indica uma contradição discursiva, quando menciona a ineficácia dos processos pedagógicos diante da realidade encontrada na escola do PIBID e a seguir, no mesmo enunciado, reconhece a importância desses processos na prática pedagógica. Posto que a mudança discursiva ocorre no mesmo enunciado, entendemos que seria provavelmente decorrente da sua preocupação com o destinatário, professora do curso. É possível perceber uma maior adesão ao discurso oriundo das disciplinas específicas, não só pelo não reconhecimento da contribuição dos conhecimentos pedagógicos no processo de formação docente, mas também pela valorização da transmissão de uma grande quantidade de informações no processo de ensino, pensamento característico dos professores que lecionam os conteúdos específicos. A experiência prática vivenciada no PIBID parece confrontar a visão de professor idealizada por Ada, trazendo elementos importantes para as suas reflexões sobre a prática pedagógica.

Na narrativa de Dorothy (Anexo 4), a profissão docente ganha o sentido de doação. Essa visão parece ligada à visão tradicional de ensino, que coloca o estudante como um sujeito receptor de saberes. Sua compreensão sobre o significado da docência está baseada no senso comum e parece ter sido construída a partir de modelos de professores do passado. Seu discurso também mostra uma desvalorização da profissão docente e, conseqüentemente, dos conhecimentos pedagógicos, defendendo o dom e a vontade como determinantes para a constituição do ser professor.

A experiência desenvolvida no projeto do PIBID é silenciada por Dorothy. A licencianda aponta a avaliação crítica das práticas pedagógicas dos professores do curso como o principal meio pelo qual vem construindo a sua identidade docente.

#### *Processos de identificação observados no segundo momento*

O objeto de análise do segundo momento são as narrativas produzidas pelas licenciandas ao final do componente curricular Estágio supervisionado I. Nessa narrativa, as alunas deveriam responder alguns questionamentos. As respostas a esses questionamentos foram consideradas como um único enunciado, posto que não houve chance de alternância com a professora.

Um aspecto importante observado na leitura preliminar é o reconhecimento da interação com outros professores como fator importante no processo de construção da identidade docente. Duas licenciandas chamam a atenção em seus enunciados para o distanciamento do conteúdo



de Química que é abordado no curso em relação ao conteúdo que é desenvolvido nas escolas de Ensino Médio.

A análise do enunciado de Marie (Anexo 5) indica a forma positiva como a licencianda compreende a experiência prática desenvolvida no estágio, reconhecendo-a como uma importante contribuição na sua formação pedagógica. Marie valoriza os saberes pedagógicos e os saberes da experiência, mas alega não conseguir estabelecer relação entre os conhecimentos específicos de Química tratados no curso e os conteúdos abordados na escola.

Observamos que a licencianda percebe um embate discursivo, presente no curso, e posiciona-se em relação a ele, ao fazer uma crítica à desvalorização do conhecimento pedagógico. Marie diferencia as experiências práticas vivenciadas no estágio e no PIBID, afirmando que a experiência no projeto do PIBID não dá conta da complexidade da sala de aula e ainda pode contribuir para uma compreensão equivocada sobre o conhecimento químico por parte dos alunos do Ensino Médio.

Em seu enunciado, Irène (Anexo 6) argumenta que as vivências do estágio e do PIBID são diferentes, porém complementares e que essas experiências certamente possibilitam reflexões sobre a teoria e a prática que contribuirão para a construção da sua identidade docente. Notamos que o processo formativo de Irène se constrói a partir de uma maior apropriação dos conhecimentos pedagógicos, posto que, além de citar os conhecimentos pedagógicos com os quais dialogou na experiência prática, Irène descreve como os utilizou e a forma como contornou as dificuldades encontradas no contexto escolar.

A análise da narrativa de Ada (Anexo 7) também indica um valor positivo dado por ela à experiência desenvolvida no estágio e valoriza o contato estreito com o professor nessa vivência. Na análise do seu enunciado, percebemos que o foco da avaliação dessa experiência está no desempenho do professor, nas suas estratégias e dificuldades cotidianas.

Ada vê como expressiva a presença das disciplinas pedagógicas na estrutura curricular do curso de formação. No entanto, ela parece acreditar que os conhecimentos pedagógicos são ineficazes diante da realidade do ensino público. Embora faça menção em seu discurso aos conhecimentos pedagógicos, as marcas do discurso do conhecimento específico ganham contornos mais fortes quando Ada parece valorizá-los mais do que os conhecimentos pedagógicos para considerar um professor como bem preparado. Outra marca significativa é sua adesão a uma postura pedagógica tradicional e a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos frente à realidade escolar.

Na sua narrativa, Ada indica que a observação e ratificação das práticas pedagógicas de professores da escola de estágio é um dos caminhos pelos quais está construindo a sua identidade docente. Assim como Marie e Irène, Ada também distingue as experiências vivenciadas no estágio e no PIBID e tece críticas ao projeto do PIBID ao qual estava vinculada.

A narrativa de Dorothy (Anexo 8) valoriza a experiência desenvolvida no estágio por considerar importante a participação no contexto no qual vai atuar futuramente. A licencianda demonstra em seu enunciado que

considera precário o ensino de Química na escola pública e se sente impulsionada a modificar essa realidade.

Dorothy atribui ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no processo ensino-aprendizagem. Na relação entre teoria e prática, Dorothy aponta que não conseguiu vincular o conhecimento específico tratado no curso e aos conteúdos abordados na escola de estágio.

Diferentemente das demais licenciandas, Dorothy não distingue as experiências práticas ocorridas no estágio e no PIBID. Em ambas, Dorothy afirma ter relacionado os conteúdos pedagógicos com a experiência prática. Contudo, não conseguimos detectar articulação desses conhecimentos em seu discurso. Ao contrário, seus processos de identificação parecem muito mais próximos do discurso oriundo das disciplinas específicas. Algumas marcas discursivas que indicam essa aproximação dizem respeito à forma como Dorothy coloca o professor como o centro do processo de ensino exaltando a vocação, o sacrifício e a crença de que os conhecimentos pedagógicos são ineficazes diante da realidade escolar. Assim, o modelo de professor com o qual Dorothy dialoga se distancia do perfil de professor pretendido pelo projeto de formação do curso.

#### *Processos de construção identitária ao longo do curso*

Nesta seção tentaremos analisar o processo de construção identitária vivenciado por cada licencianda ao longo do curso, relacionando os processos de identificação vivenciados nos dois momentos de coleta de dados. Compreendendo que esses processos são construídos na enunciação, tentaremos apontar movimentos de continuidade e/ou rupturas na construção identitária.

A construção discursiva de Marie, no primeiro momento, aponta um processo de identificação com o papel do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, alicerçada pelos conhecimentos trabalhados no curso de formação, sobretudo aqueles relacionados às disciplinas pedagógicas. No segundo momento, a análise do enunciado de Marie indica que ela vê o aluno no centro do processo de ensino, o que está em consonância com o modelo de professor com o qual ela dialoga no primeiro momento, apontando uma continuidade de seus processos de identificação.

Em nenhum dos dois momentos de coleta Marie dialogou com a prática pedagógica, seja a dos professores do curso, do estágio ou mesmo a dos professores anteriores ao seu ingresso no curso de formação. Seu processo formativo parece bastante impregnado dos conhecimentos teóricos desenvolvidos no curso, especialmente pelos conhecimentos pedagógicos aos quais ela recorre para construir a sua narrativa nos dois momentos de coleta de dados.

No primeiro enunciado, Marie descreve como deve trabalhar o ensino de Química, com base nos conhecimentos adquiridos nas disciplinas pedagógicas, mas não deixa claro se teve a oportunidade de pôr em prática os conceitos elaborados. A licencianda não cita a vivência no PIBID no seu primeiro enunciado e não menciona como relaciona teoria e prática. No segundo enunciado, Marie destaca como positiva a experiência desenvolvida no estágio, elegendo esse como um espaço privilegiado para refletir sobre a

relação teoria/prática. A diferença que ela estabelece entre as experiências do PIBID e do estágio, ao argumentar que no desenvolvimento do PIBID a inserção na realidade escolar estava restrita à apresentação de experimentos, provavelmente justifica o silêncio sobre a experiência prática identificado no primeiro enunciado.

No primeiro momento de coleta de dados, o discurso de Irène parece apreender o papel do professor como mediador no processo ensino-aprendizagem, recorrendo aos conhecimentos trabalhados na disciplina Didática. No segundo momento, verificamos um movimento de continuidade do processo de construção identitária, quando foca suas reflexões nas metodologias e estratégias adequadas para a mediação do processo ensino-aprendizagem, encarados como meios de se preparar para desempenhar esse papel da melhor forma possível.

No primeiro enunciado, Irène destaca o papel da experiência prática na sua formação, salientando que essa experiência, assim como a observação da prática pedagógica dos professores do curso de formação, são importantes para que possa estabelecer relação entre teoria e prática. No segundo momento, Irène continua valorizando a experiência prática, destacando a vivência do estágio como uma contribuição nesse processo, mas não demonstra nenhum movimento dialógico com a prática pedagógica de outros professores. A sua construção discursiva indica maior apropriação dos conhecimentos pedagógicos do que dos conhecimentos específicos nos dois momentos de coleta de dados.

Ada apresenta no primeiro momento, identificação do professor com o papel de guia e de transmissor de informações, compreensão diretamente relacionada com a visão pedagógica tradicional, onde o professor é o centro do processo de ensino. No segundo momento de coleta de dados, verificamos que Ada também constrói a sua narrativa com o foco no professor, nas dificuldades encontradas por ele na transmissão do conhecimento, demonstrando que não houve mudança no seu processo de identificação.

No primeiro enunciado de Ada, verificamos que a compreensão do ser professor é fortemente balizada pela exaltação das práticas de seus antigos professores. Já no segundo enunciado, percebemos que seu diálogo com as práticas dos professores se dá com os docentes da escola de estágio. Nos dois momentos verificamos na construção discursiva de Ada uma desvalorização dos conhecimentos pedagógicos e uma defesa do ensino conteudista, mostrando uma compreensão do processo de ensino bastante próxima do discurso oriundo das disciplinas específicas, alinhado com o enfoque técnico predominante no curso de licenciatura em pauta.

Nos dois momentos de coleta, o discurso de Ada valoriza a experiência prática e a compreende como um momento de refletir sobre a relação teoria/prática, apesar de argumentar que a experiência do PIBID não é satisfatória no que diz respeito ao que é de fato vivenciado na realidade da sala de aula.

No primeiro momento, Dorothy apreende o papel do professor como alguém que doa conhecimentos, mostrando uma visão do professor como um guia ou missionário. O professor é o centro do processo de ensino. Sua

identificação com essa visão é sustentada no segundo momento quando eleger novamente o professor como o centro do processo de ensino e continua compreendendo a docência como dom ou missão.

No primeiro momento, Dorothy tece suas reflexões sobre a relação teoria e prática a partir da avaliação crítica da prática dos professores do curso. No segundo momento, essas reflexões ocorrem a partir da avaliação da prática dos professores da escola de estágio.

Nos dois momentos de coleta de dados verificamos que a avaliação crítica da prática de professores reais é o fator preponderante no processo de construção identitária de Dorothy. Embora ela mencione no segundo momento que conseguiu relacionar os conhecimentos pedagógicos com a experiência prática, notamos nos dois momentos que a licencianda não se apropria desses conhecimentos na sua construção discursiva e parece acreditar mais na vocação e na vontade como recursos para o desenvolvimento de uma boa prática docente.

### **Discussão**

Olhando para a análise da construção discursiva e identitária das licenciandas, é possível estabelecer uma aproximação entre os processos vivenciados por Marie e Irène, que percebem o papel do professor como mediador, se apropriando dos conhecimentos pedagógicos construídos no curso, e uma aproximação entre os processos vivenciados por Ada e Dorothy, que buscam fontes externas ao curso para construir a identificação do professor com a função de um guia ou de um missionário.

Percebemos nas análises que, diferentemente de Marie e Irène, Ada e Dorothy não articulam os conhecimentos pedagógicos trabalhados no curso com a compreensão que têm do "ser professor", que de fato, se distancia do que é proposto no curso. Ada e Dorothy dialogam fundamentalmente com a prática de professores reais para refletirem sobre o que é ser professor e não rompem com seus processos de identificação anteriores ao curso de formação. Também notamos que essas duas licenciandas apresentam enunciados mais extensos e narrativas mais livres, baseadas no senso comum e impregnadas de história pessoal, indicando que talvez por isso, sejam reflexões mais genuínas e menos comprometidas teoricamente.

As visões do "ser professor" presentes nas construções discursivas de Ada e de Dorothy estão relacionadas à representação da docência voltada para a ajuda e doação, identificada por Campos (2008). O professor é compreendido como um orientador responsável por guiar os seus alunos para um futuro melhor, uma espécie de sacerdócio, o que é relacionado por Campos (2008) à matriz religiosa.

Considerando os dois momentos de coleta de dados, não percebemos no discurso de nenhuma das quatro licenciandas, movimentos de ruptura no processo de identificação docente. Foi possível notar coerência entre o modelo de professor escolhido no primeiro momento e o tema predominante da construção discursiva no segundo momento. A apropriação discursiva de conhecimentos pedagógicos e específicos também se mostrou contínua.

No caso de Marie e Irène, a continuidade indica apropriação da proposta do curso, o que não significa que este processo tenha ocorrido sempre harmoniosamente. Provavelmente houve embates próprios do processo de construção identitária que o presente estudo não conseguiu revelar.

No caso de Ada e Dorothy, a continuidade pode indicar que nos embates entre a teoria e a prática pedagógica de professores anteriores ao curso, as tradições se mostraram mais resistentes, sendo assim revalidadas no processo de construção identitária.

A ênfase no conhecimento técnico que tradicionalmente vem marcando a instituição e que permanece no discurso dos professores das disciplinas específicas parece ter sido superada nos enunciados de Marie e Irène e possivelmente ter sido evocada nos enunciados de Ada e Dorothy, quando elas significam a prática pedagógica como doação de conhecimentos ao aluno e apostam na ineficácia dos conhecimentos pedagógicos diante das dificuldades enfrentadas na realidade escolar. Nesse contexto, verificamos, assim como destacado no trabalho de Christino e Ferreira (2012), que a formação de licenciandos em Química continua ocorrendo em meio a diferentes discursos, validados por professores especialistas em Química e por professores da área pedagógica, contribuindo de forma diferenciada para a constituição do ser professor.

Por meio do discurso de Marie e Dorothy, podemos identificar uma fragilidade no curso de formação: a falta de articulação do conhecimento específico da área de Química abordado no curso com o conhecimento químico que é ensinado nas escolas de ensino médio. Embora o texto do projeto do curso enfatize essa articulação, o que se vê é que disciplinas específicas e pedagógicas, apesar de distribuídas por todos os períodos, continuam se desenvolvendo de forma desvinculada, por caminhos paralelos que jamais se encontram.

A experiência prática é valorizada em todos os enunciados e identificada como um momento privilegiado de relacionar teoria e prática. No âmbito da experiência prática, as análises apontam que o estágio foi para três das quatro licenciandas um espaço rico de reflexão sobre a prática pedagógica, principalmente pela oportunidade de vivenciar plenamente o cotidiano da sala de aula. Três licenciandas destacaram o fato de serem as atividades desenvolvidas no PIBID restritas à apresentação de experimentos ou palestras, o que parece ter frustrado um pouco a expectativa inicial. Essa frustração pode ser o motivo do silêncio de Marie sobre o PIBID no primeiro enunciado. Já Irène, apesar de ter participado da mesma forma que Marie e Ada do PIBID, considerou essa experiência como complementar à experiência desenvolvida no estágio. Dorothy relata uma participação no PIBID diferente da mencionada pelas demais licenciandas e afirma que não viu diferenças entre as experiências do estágio e do PIBID.

## **Conclusões**

Consideramos que a contribuição original desta pesquisa foi investigar o processo de construção da identidade docente entendendo-o não como um dado acabado, mas dinamicamente elaborado na e pela linguagem. Com essa abordagem, foi possível desvendar nos enunciados de Marie e de

Irene, o diálogo com conhecimentos teóricos presentes no curso de licenciatura e a identificação do professor com o papel de mediador; e nos enunciados de Ada e de Dorothy, o diálogo com valores e representações sociais formados desde a infância, nas experiências escolares, que identificam o professor com o papel de guia e de missionário.

A análise dos processos vivenciados por Ada e Dorothy nos revelam – muito mais do que aqueles vivenciados por Marie e Irène – o quanto modelos anteriores podem resistir ao processo de formação e pouco interagir com eles. A permanência de representações que dialogam com modelos anteriores ao curso, observada nos discursos de Ada e de Dorothy, indica como os valores e as representações formados desde a infância nas experiências escolares precisam ser assumidos como componentes significativos da identidade docente e considerados igualmente como alvo do processo formativo.

Assim, a partir das análises realizadas, foi possível considerar que o processo vivenciado pelas estudantes do curso de licenciatura em Química do IFRJ campus Duque de Caxias é complexo e constituído no embate com variados discursos e representações de professor, internos e externos ao curso e ainda, o quanto esse processo carrega um componente individual, como aponta Pimenta (2000), desenvolvendo-se a partir de valores pessoais, histórias de vida, angústias e anseios. Olhando para a análise particular do discurso de cada uma das licenciandas, é possível perceber, de fato, a heterogeneidade dos processos de construção identitária possíveis em um curso de formação docente.

Por outro lado, os resultados corroboram a ideia de que, em geral, a aproximação dos licenciandos com a experiência prática exerce um papel extremamente importante nos cursos de formação. Como afirmam Pimenta e Lima (2011), a interação entre a instituição formadora e a escola de educação básica possibilita ao futuro professor elaborar uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, que não tem como foco a imitação ou somente a crítica de um modelo, mas sim a percepção da realidade com a qual vai se deparar para que tenha condições de enfrentá-la.

Os resultados confirmam também a compreensão de que identidade docente é construída no embate entre teorias e práticas, na avaliação sistemática das práticas desenvolvidas à luz das teorias, na elaboração e reelaboração de teorias. A abordagem da identidade docente como construção discursiva nos possibilitou revelar alguns desses embates e diferentes contornos que podem assumir os processos identitários e assim, enriquecer as reflexões teóricas sobre a identidade docente.

### **Implicações**

Ao descrevermos os processos de identificação vivenciados pelas licenciandas, verificamos que a vivência do espaço escolar no estágio foi valorizada e compreendida como importante momento de reflexão sobre a profissão. A partir desse resultado é possível recomendar que sejam oferecidos tempos e espaços para reflexão sobre a articulação entre teoria e prática não apenas no estágio, mas desde o início do curso.

Modelos de formação com ênfase na articulação teoria e prática estão presentes na produção científica desde os anos 1990 e de acordo com Guimarães (2005), vêm orientando a formação de professores baseada no "ensino com pesquisa". A defesa desse modelo formativo, em consonância com estudos internacionais, coloca a pesquisa como princípio educativo, compreendendo que há uma indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. Essa tendência torna-se cada vez mais presente nos projetos de cursos de formação, norteados especialmente o desenvolvimento dos estágios supervisionados.

Guimarães (2005) argumenta que a busca pela mudança de paradigma na formação do professor é uma tentativa de superação da racionalidade técnica pela racionalidade prática, onde se valorizam modelos de formação diretamente relacionados com os contextos de trabalho, provocando a construção de novos saberes profissionais no interior de uma atividade ao mesmo tempo "artesanal" e "reflexiva" em detrimento de uma visão de formação de natureza cumulativa e técnica. Acreditamos que professores das ciências da natureza formados dentro deste paradigma possam desenvolver um ensino de ciências mais de acordo com a realidade dos estudantes, da escola e da comunidade em que estão inseridos.

Outro resultado do presente estudo mostrou o quanto as representações da docência como a de professor guia e de professor missionário, ligadas a experiências passadas, permaneceram importantes. Ficou claro, nas narrativas analisadas, que a circulação de diferentes discursos (entre estes, discursos externos e anteriores aos cursos de formação inicial), vai construindo diferentes processos de identificação e de compreensão da prática pedagógica, como assinalam Christino e Ferreira (2012).

Em um estudo realizado por Brando e Caldeira (2009) com licenciandos em Ciências Biológicas, também foi observado que as concepções iniciais dos estudantes sobre a profissão docente influenciaram a construção da identidade profissional, o que acabou por limitar a contribuição do curso para a identificação dos estudantes com sua proposta formativa.

Diante desses resultados, é possível recomendar iniciativas que busquem ouvir o estudante de licenciatura, no sentido de levantar representações que concorrem para forjar a identidade profissional e propor o desenvolvimento de atividades que promovam sua problematização. Também julgamos importante que representações da docência já levantadas na literatura (por exemplo, Campos, 2008, Leite et al., 2010, Costa et al., 2011, Beja et al., 2012) venham a ser objetos de discussão ao longo da formação, visando à superação da racionalidade técnica e do modelo tradicional de ensino, a exemplo do que já foi proposto por Porlán e Rivero (1998), em relação às concepções espontâneas de professores. Salientamos assim, com Pimenta e Lima (2011), a importância dos cursos de formação inicial como locus privilegiado de construção e fortalecimento da identidade docente, por possibilitarem a reflexão e a análise crítica das variadas representações construídas no desenvolvimento da profissão e nas experiências escolares dos licenciandos.

## Referências bibliográficas

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Edited by Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.

Beja, A.C.; Costa, M.L.R. e F. Rezende (2012). *A construção da identidade de professores de química no contexto de um instituto federal de educação*. XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X EDUQUI), Salvador, BA.

Brando, F. e A. Caldeira (2009). Investigação sobre a identidade profissional em alunos de licenciatura em ciências biológicas. *Ciência & Educação*, 15, 1, 155–173.

Campos, J.R. (2008). *“Era um sonho de criança”: A representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB*. Dissertação (Mestrado) – Natal, UFRN.

Christino, V. e Ferreira, M. (2012). *Identidade docente de professores ingressantes de química: Que discursos estão em jogo?* Em Anais do IX ANPED Sul. Em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1571/284>

Costa, M.L.R.; Beja, A.C. e F. Rezende (2011). *Traços identitários de professores de Física representados por imagens*. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências – I Congresso Iberoamericano de Investigación em Enseñanza de las Ciencias, Campinas.

Ferraz, G. (2012). *Perspectivas de professores de física sobre as políticas curriculares nacionais para o ensino médio*. Dissertação (Mestrado) - Rio de Janeiro, NUTES-UFRJ.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, L.F. (2010). *A identidade cultural na interface com os estudos enunciativos e discursivos*. Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso. Porto Alegre, RS.

Guimarães, V.S. (2005) *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus.

Leite, M.; Hypolito, A. e R. Loguercio (2010). Imagens, docência e identidade. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel Pelotas*, 36, 319-335.

Marques, M.O. (2003). *Formação do profissional da educação*. 4ª Ed. Ijuí: Unijuí.

Mesquita, N. e M. Soares (2011). Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. *Química Nova*, 34, 1, 165-174.

Nóvoa, A. (2007). *Vida de professores*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora.

Oliveira, I. (2010). *Discurso de estudantes e habitus pedagógicos em cursos de graduação em Ciências Naturais*. Dissertação (Mestrado) – Rio de Janeiro, NUTES-UFRJ.



Pimenta, S.G. (2000). Formação de professores: identidade e saberes docentes. Em S.G. Pimenta (Org.) *Saberes pedagógicos e atividades docentes* 2 Ed (pp. 15-31). São Paulo: Cortez.

Pimenta, S.G. e M.S.L. Lima (2011). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.

Porlán, R. e A. Rivero (1998). *El conocimiento de los profesores - Una propuesta formativa en el area de ciencias*. Sevilla-España: Diada Editora.

Projeto Pedagógico de Curso (PPC). *Curso de Química, Licenciatura campus Duque de Caxias*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. IFRJ. Junho, 2012. Em: [http://www.ifrj.edu.br/webfm\\_send/3494](http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/3494).

República Federativa do Brasil (2008). Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Brasília.

Schnetzler, R. (2008). Educação Química no Brasil: 25 anos de ENEQ – Encontro Nacional de Ensino de Química. Em A. Rossi e M. Rosa (Orgs.) *Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências* (pp. 17-38). Campinas, SP: Editora Átomo.

Silva, C.S. e L. A. A. Oliveira (2009). Formação inicial de professores de Química: formação específica e pedagógica. Em R. Nardi (Org.) *Ensino de ciências e matemática I: temas sobre a formação de professores* (pp. 43-58). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Veneu, A. (2012). *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) – Rio de Janeiro, NUTES-UFRJ.

Anexo 1: Enunciado de Marie (primeiro momento)

O que é ser professor (a)?

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)?

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.

Anexo 2: Enunciado de Irène (primeiro momento)

O que é ser professor (a)?

Ser professor é ser alguém capaz de ser um mediador entre o conhecimento e o aluno. Ser professor é ser capaz de formar pessoas para a vida.

Como eu venho me formando professor (a)?

Tenho tentado me preparar da melhor forma para ser uma boa professora. Já tive algumas experiências na profissão dando aulas em casa e no projeto PIBID. Através dessas experiências pude perceber que o ato de ensinar traz com ele o aprender. Tenho procurado aprender com bons modelos de professores para sempre melhorar meu conceito sobre ensino.

Anexo 3: Enunciado de Ada (primeiro momento)

O que é ser professor (a)?

Os melhores professores da minha vida foram aqueles que mostraram a matéria, me mostraram pra que aquilo servia, como deveria ser direcionado meu pensamento para entender/desvendar uma dada questão, que me ajudaram nos momentos de dificuldade, me auxiliavam nas minhas decisões profissionais e consequentemente se enchiam de alegria com a minha superação. Eles me mostravam não só que a educação é uma forma de ascensão social, mas também que se obtinha pensamentos lógicos, opiniões fora do senso comum e me ajudavam a amadurecer ideias. Me ensinaram a não me contentar com pouco: pouca informação, pouca explicação, pouca educação, pouca experiência, pouco pensamento, pouco querer. Me ensinaram ver coisas que muitos não veem, me ensinaram a ver o objetivo de cada matéria, o que era proposto. Na verdade, a sinceridade de muitos também foi fundamental para a minha reflexão e poder de discernimento. Quando eu penso o que é ser professor se tem muito a falar, é aquele que educa, te prepara, te passa a informação, que forma cidadãos. Como o próprio Dom Pedro II disse é aquele que direciona os saberes. Tudo começa a partir daí (qualquer profissão), se não tiver bons profissionais, todo o resto estará comprometido. Acho que toda profissão deve ter essa visão independente do nível de escolaridade, tem que se saber o quanto é importante e sem ele (lixeiro, professor, médico, cantor, ator) nada seria igual e que todos somos um exemplo (bom ou ruim). A diferença é que não vejo muito poder de reflexão de quem não estuda, não digo só de reflexão, mas digo de discernimento, de raciocínio através do conhecimento real e não só das experiências vividas ou do que se está vendo. Vejo que quanto menos informações mais levam a vida por tentativa e erro, ou

tentativa e arcar com as consequências e viver a vida que nos dão condições de viver (sem direitos). O professor é o único que além da família, pode mudar essa realidade, começa com poucas informações e depois nos "mostra" outras. Mas voltando ao tema central é um profissional que é habilitado para exercer tal função, sendo assim ensinar o que é proposto. Mas deve fazer da melhor forma possível, pois a intenção já é um fator determinante para um bom trabalho. Não sei se serei uma professora tão boa quanto os que já tive, mas a exemplo deles com certeza darei o melhor de mim.

Como eu venho me formando professor (a)?

Venho tentando compreender as formas de aprendizagem. Venho aprendendo as formas de abordagem mais eficazes. Como bolsista do PIBID, venho acumulando algumas experiências boas e ruins, e refletindo. Pude perceber que mesmo você tendo a melhor forma de explicação, abordagem e um ótimo planejamento e didática, não é um fator que vai despertar o interesse ou entendimento de todos. Na verdade quase nunca o aluno vai se interessar, a única diferença é que você estará fazendo sua parte. Pude perceber a importância do planejamento, pois devemos tratar cada turma/aluno como único e também por que você tem que se lembrar do que tratar, como tratar e sempre tem alguma coisa que a gente esquece. Enfim, eu venho estudando e tentando melhorar a cada dia para ser o melhor de mim sempre nesta profissão. Observando, estudando e acumulando experiências vai ser sempre como eu vou estar me formando professora.

Anexo 4: Enunciado de Dorothy (primeiro momento)

O que é ser professor (a)?

Para mim ser professor é...Dar sem exigir nada em troca. É passar conhecimentos e experiências sem medo de estar preparando um concorrente. É preparar o aluno para o dia-a-dia de sua profissão e para ser um cidadão. É motivar o aluno para que ele conte nos dedos o dia de aula. É gostar do que faz. É você estar disposto a ensinar; mediar; transmitir; compartilhar ou educar; é algo que vai muito além dos limites da formalidade. É respeitar o espaço, a história e o contexto social de cada um. Ser professor não é profissão, é missão, é caminhar sempre de frente para o sol e nunca permitir que sua sombra lhe guie, o afastando do seu objetivo maior; a educação. Sabemos que nos tempos em que vivemos essa profissão está cada vez mais escassa; mas não podemos desistir, temos que pensar no amanhã; vamos ter filhos e quem serão os educadores de nossos filhos? Em quem eles se espelharão? Temos que fazer por onde despertar esse sonho de ser professor nas pessoas, e tentar de alguma forma, mudar o pensamento das gerações futuras. Temos que fazer nosso papel de amigo, conselheiro e não deixar de impor respeito; respeitando o aluno e sendo humilde. Porque ninguém sabe tudo e ninguém é melhor do que ninguém, basta confiança e perseverar que todos somos capazes. Ser professor é um dom! Temos que nos espelhar nos professores que temos hoje, para no futuro não cometermos os mesmos erros que vemos hoje; porque é muito fácil criticar enquanto somos alunos; mas quando formos professores será que vamos gostar de sermos criticados? Esse é o meu maior medo. Estou do outro lado da moeda.

Como eu venho me formando professor (a)?

Bom, é difícil falar por nós mesmos. Não tenho uma opinião formada ainda muito certa disso. A minha formação está sendo construída aos poucos, pois cada dia que passa aprendemos um pouco com nossos educadores em sala de aula. É claro que nem tudo que vemos eles fazendo concordamos. Mas é através dos erros ou acertos deles que vamos montando e moldando nossos pensamentos de como queremos agir em sala de aula. Estamos aprendendo que há várias maneiras de avaliarmos um aluno. Eu vejo a forma que os meus professores avaliam se eu gosto desse jeito, se gosto da didática dele em sala de aula e através disso vou tendo minhas ideias de como pretendo agir em sala para chamar a atenção dos alunos. O professor tem que saber prender a atenção do aluno, interagir porque se

não fica uma aula chata, massacrante para o aluno. Isso eu sei porque passo por isso em determinadas aulas. Essas coisas eu avalio bem, pois é fácil eu falar em quanto sou aluna, mas tenho que aprender a me colocar no lugar do professor que é onde um dia estarei. E o que será que os alunos vão pensar de mim. Tenho que tomar cuidado para não fazer as mesmas coisas com eles, que hoje eu não gosto. Acho que estou tendo uma boa formação e espero de coração ser uma excelente educadora no futuro, com a ajuda de todos os meus educadores de hoje.

Anexo 5: Enunciado de Marie (segundo momento)

Qual o papel do estágio para formação docente?

Com o estágio pude obter muito aprendizado, o estágio é muito importante na vida de um futuro educador, pois com ele tem-se a prática da realidade de uma sala de aula. Pode-se ter a vivência de como um professor já formado age diante de uma turma, seja ela agitada e problemática ou uma turma ideal que todos os professores sonham em ter. Toda turma tem suas dificuldades e problemas, depende do professor saber controlar sua turma da melhor maneira possível. Esse contato é muito bom para os alunos, eles podem ter uma atenção maior e o resultado é bem satisfatório, mesmo que seja curta a companhia do estagiário com os alunos, eles acabam se acostumando e gostando da presença, pois eles ficam a vontade para pedir informações. Ter o professor observando foi muito importante, pois com ele foi possível ter a oportunidade de aprender muito, e a chance de poder atuar junto a ele que é gratificante. Ensinar não é muito fácil para quem faz isso pela primeira vez, o nervosismo toma conta, mas depois que se consegue passar o que se deseja, vem o alívio de saber que eles conseguiram entender o conteúdo. Entretanto a experiência e o aprendizado foram muitos, e serão utilizados quando finalmente eu tiver a minha própria turma, e puder colocar todos os ensinamentos em prática tanto nas salas de aula de várias escolas frequentadas, quanto o que foi aprendido pelos professores na faculdade.

Foi possível estabelecer alguma relação entre a vivência no estágio e as disciplinas do seu curso?

O conteúdo químico aprendido na faculdade não é o mesmo conteúdo a ensinar para meus alunos do ensino médio, aliás, este mesmo conteúdo é desconsiderado na grade curricular, entretanto na faculdade aprendi, a saber estudar e assim posso estudar e aprender para poder dar aula para meus alunos. E que os mesmos possam desfrutar das minhas experiências vividas no ensino falho em projeção com o ensino que funcione. A maior relação que posso fazer é perante as matérias pedagógicas as quais percebi que por muitos é menosprezada, um erro certamente, pois com elas pude detectar as falhas de ensino que não devo reproduzir e as formas de fazer uma aula mais interessante e atrativa a partir de recursos muitas vezes simples.

Quais?

As matérias que me desenvolveram como professora de acordo com minha grade curricular foi: didática, química em sala de aula I, metodologia no ensino de química, estágio I, escola e sociedade, psicologia da aprendizagem.

A sua percepção sobre a escola e ou sobre o trabalho docente sofreu algum impacto e/ ou modificação com as experiências vividas no estágio?

Sim e muito

Por quê?

Eu estudei em colégio público e já sabia de todas as fragilidades no ensino, porque eu as havia presenciado, portanto eu tinha medo de voltar à uma escola pública, embora como professora, e vivenciar este ambiente. Mas, eu recebi um aparato pedagógico nas formas de mudar o destino das aulas, que as mesmas não devem ser como tradicionalmente são em institutos, de forma mecanicistas e somente conteudista, pois este pensamento é muito retrógrado e falho, o segredo de uma boa aula está no aprendizado do aluno, na interdisciplinaridade mostrando a utilidade da matéria na vida do aluno, permeando neste momento certos

questionamentos que devem ser o princípio de qualquer aula: O que ensinar de química? Por que ensinar química? Como ensinar química?

Como você relaciona e /ou diferencia as experiências no âmbito do PIBID e do estágio?

Há grande diferença o PIBID trabalha com experimentos e pelo menos nas vezes que eu trabalhei as turmas eram divididas o que foge da realidade do estágio. E ainda deve-se destacar que as aulas teóricas não são menos importantes que apenas experimentos, fato que muitos alunos acabam por se desinteressarem das aulas teóricas e acharem cansativas. Deve-se trabalhar com os alunos para mostrar que o PIBID é uma complementação e não correção ou substituição das aulas e do professor, ou do próprio professor.

Anexo 6: Enunciado de Irène (segundo momento)

O estágio I teve um papel fundamental, pois proporcionou uma relação direta com o magistério, nessa relação pude vivenciar alguns aspectos que antes só eram conhecidos na teoria. Dentre estes aspectos posso citar o fato de ter melhorado minha postura em sala de aula, melhorado a entonação da voz ao dar aula, ter vivenciado e ajudado a solucionar conflitos entre alunos etc. Essas experiências me fizeram ver que o desafio de ser professor era maior do que eu esperava. Posso dizer que o estágio I ajudou para conhecer melhor o ambiente escolar e a vivência com os alunos, porém algumas disciplinas como Didática e QSA I, deram uma visão prévia do que encontraríamos nas escolas. Isso proporcionou uma reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem durante o estágio, pois através dessas disciplinas pude aplicar conceitos sobre planejamento de aula e métodos de avaliar os alunos. O planejamento de aula foi feito para aplicação de aula teórica seguida de experimento, pude observar que a ausência de um laboratório na escola exigiu que a prática realizada fosse simples e que utilizasse uma quantidade pequena de materiais, tendo em vista que esses eram trazidos de casa. Outros aspectos ruins da escola eram a grande quantidade de alunos, em algumas turmas, a falta de recursos multimídia e ventilação inadequada. Contudo a professora supervisora procurava utilizar recursos como a aplicação de projetos, jogos educativos e práticas simples relacionadas ao conteúdo aplicado. Parte dessas práticas e jogos eram relacionados ao projeto PIBID existente na instituição. Como estagiária participei da aplicação de algumas práticas como forma de auxílio a alunos com dificuldades. Mesmo participando de algumas práticas do PIBID ou estando presente como observadora considerei minha rotina como estagiária muito diferente da minha rotina como bolsista PIBID, pois como estagiária eu tinha de cumprir metas diferentes como observação em sala de aula, aplicação de aulas teóricas, monitorias entre outras atividades.

Anexo 7: Enunciado de Ada (segundo momento).

O Estágio curricular Supervisionado I na Escola Estadual Prof. José de Souza Herdy foi muito proveitoso para a minha formação. As orientações que recebi do professor supervisor e da professora orientadora foram fundamentais para que eu analisasse cada tarefa realizada e o retorno obtido. Este estágio representou muito para a minha formação, pois eu tinha um contato direto com os alunos e com o professor, tive orientação antes e depois de cada tarefa e as discutia com os professores, o que foi bastante diferente do que pude vivenciar no projeto PIBID, pois neste projeto eu juntamente com os outros bolsistas, dava apenas pareceres técnicos sobre a matéria dada em sala de aula, não havia um acompanhamento dos alunos, pois os alunos somente aparecem se tiverem dúvidas ou quando fazíamos intervenções como palestras, experimentos, etc. Nesta escola, o professor tinha como recurso o quadro, poucas vezes usou o multimídia e não fazia experimentos, mas a aula que ele dava, na maioria das vezes era muito contextualizada e se obtinha um retorno bastante positivo por parte dos alunos, apesar das notas no geral não serem altas. No curso de licenciatura em química do IFRJ tem muitas

disciplinas que tratam do ensino em sala de aula, das metodologias empregadas, etc. Sendo assim, pude fazer reflexões sobre atividades realizadas, sobre as dinâmicas do professor, da dinâmica empregada nesta escola e pude observar várias limitações e incoerências que a escola tem, mas que no geral, são regidas por políticas e mandamentos externos. Pude observar como alguns profissionais ficam um pouco perdidos na realidade do ensino do Estado, pois pude ter contato com outros professores de química e de outras matérias e observei que muitos professores têm amplos conhecimentos e realmente são bem preparados para a sala de aula, mas quando inseridos na realidade do Estado, estes professores ficam limitados e não sabem como expressar seus conhecimentos de forma que os alunos entendam e consigam refletir sobre as aulas.

Esse estágio foi fundamental pois quando eu estiver inserida em uma escola como uma profissional da área talvez não tenha as orientações que tive e não tenha a oportunidade de observar outros profissionais. Também foi importante para que as realidades que os professores de algumas disciplinas do meu curso citavam não ficassem somente no âmbito da teoria ou da imaginação, especialmente porque não sei a realidade em que estarei inserida depois da minha formação e não poderia sair de um curso de licenciatura em química sem esta experiência.

Minhas percepções sobre a escola e sobre o trabalho docente estão mais bem definidas e mais amplas, pois felizmente me deram espaço e me inseriram dentro do contexto escolar.

#### Anexo 8: Enunciado de Dorothy (segundo momento)

Ao meu ver o papel do estágio supervisionado I para a minha formação docente é mostrar na prática como será o meu dia a dia como futura professora, como posso melhorar a maneira que os professores das escolas, principalmente estaduais e municipais, vêm abordando o conteúdo de química, apesar de saber que o problema não está somente na disciplina de química. Eu fui para o estágio I com um pouco de receio do que poderia encontrar por se tratar de escola pública, me surpreendi, pois dei a sorte de encontrar uma supervisora boa em sala de aula. Tive a oportunidade de ver o outro lado da moeda, quando fui supervisionada por um outro professor da mesma escola só que ele dava aula para o 1º ano do ensino médio. Esse é o famoso "faz de conta que dou aula e os alunos fazem de conta que aprendem", isso me deixou super chateada por ver o descaso dele para com seu trabalho, não digo nem pelos alunos. Ele trabalha por obrigação é totalmente frustrado, um péssimo profissional. Tirando essa experiência que tive com ele, acho que o estágio mostrou a sua realidade e pude perceber também que os alunos se interessam se o professor fizer por onde, tem que haver um comprometimento de ambas as partes. As disciplinas que mais tiveram a ver com o meu curso em relação ao estágio foram as pedagógicas, pois nas específicas, os conteúdos são muito avançados para o ensino médio. Pude relacionar perfeitamente o que era discutido em sala de aula com o que acontecia na escola do estágio. Às vezes acho que falta um pouco mais de comprometimento do professor, o que a gente vivencia na faculdade é um pouco diferente do estágio. Na faculdade a gente aprende como lidar com os alunos, como abordar conteúdos as vezes muito abstratos para os alunos e quando a gente chega no estágio a gente não vê esse tipo de coisa do professor com o aluno. O que vemos são professores cansados, desmotivados e acostumados com a rotina, professores que já se acostumaram com a aula que dá e pra mudar demanda tempo, querer, é trabalhoso e muitos não têm somente aquela escola pra trabalhar, e se torna quase impossível para eles fazerem o diferente. Com relação ao PIBID, eu participei durante um ano, e nesse um ano eu passei por duas escolas. A primeira a supervisora era muito interessada e cobrava da gente resultados, era engajada no que se propôs a fazer embora fosse professora de biologia e não de química, mas como havia uma carência nessa área ela supria a necessidade. E o trabalho fluía tanto da nossa parte quanto da parte dos alunos. Na segunda escola que trabalhei, foi mais complicado, pois a diretora

não colaborava muito para o nosso trabalho fluir e muito menos os outros professores, então não conseguimos desenvolver nada nessa escola, os alunos nem sabiam o que era o PIBID e que existia na escola. Mas percebi que nas demais escolas que tinham o PIBID a maioria funcionava bem, os alunos participavam e acho que isso ajuda bastante no entendimento do aluno. E uma maneira também de ajudar o professor que as vezes tem que cumprir um calendário e acaba não tendo espaço para outras atividades e como falei é mais fácil não sair da inércia. Não teve muita diferença do PIBID para o estágio não. Pois tanto no estágio quanto no PIBID eu tive total liberdade de fazer o que eu quisesse dentro do possível junto com a professora supervisora. Ao meu ver é muito válido essa experiência do estágio, pois é nesse momento que a gente encara a realidade e toma a decisão se realmente é o que queremos para nossa vida. Pois não basta querer, tem que gostar e tentar ao máximo fazer a diferença, por mais difícil que seja.